



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO

**LETRAMENTOS E PRÁTICAS LETRADAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM UM POLO DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO INTERIOR DO CEARÁ**

FORTALEZA

2011

RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO

LETRAMENTOS E PRÁTICAS LETRADAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ESPANHOL EM UM POLO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NO INTERIOR DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

FORTALEZA
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F9891

Furtado, Raimundo Nonato Moura.

Letramentos e práticas letradas : impactos na formação do professor de espanhol em um polo de educação a distância no interior do Ceará / Raimundo Nonato Moura Furtado. – 2011.

191 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.

Área de Concentração: Linguística aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

1.Língua espanhola – Estudo e ensino(Superior) – Quixeramobim(CE). 2.Língua espanhola – Estudo e ensino(Superior) – Falantes do português. 3.Língua espanhola – Estudo e ensino(Superior) – Recursos de redes de computadores. 4.Professores de espanhol – Formação – Quixeramobim(CE). 5.Letramento. 6.Ensino à distância – Quixeramobim(CE). 7.SOLAR(Ambiente Virtual de Aprendizagem). I.Título.

CDD 468.2469

RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO

LETRAMENTOS E PRÁTICAS LETRADAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ESPANHOL EM UM POLO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
INTERIOR DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

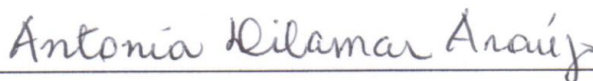
Aprovado em: 15/04/2011.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela demonstração de sua presença comigo nessa caminhada através dos gestos de muitos apoiadores.

À minha família, em especial minha mãe, pelo apoio e carinho com o qual me trataram para que pudesse superar os desafios nessa caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista, pelo incentivo, paciência e por sua inspiradora dedicação às pesquisas em Linguística Aplicada.

À Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin pelo acompanhamento do nosso trabalho no primeiro ano do curso, quando a nossa orientadora estava fora do país em seu estágio de Pós-doutoramento.

Aos companheiros do Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE pelo compartilhar de sonhos na luta pela construção de um mundo mais justo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – (PPGL/UFC) por todas as aulas e reflexões sobre o universo da linguagem.

Às Prof^{as.} Dr^{as.} Antonia Dilamar Araújo (UECE) e Vlória Maria Cabral Borges (UFC) pela colaboração para esse trabalho em seu primeiro momento, pela qualificação, e por aceitarem compor a banca examinadora da defesa.

Aos meus companheiros de Mestrado com quem compartilhei inúmeras angústias e desafios.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, Campus Crateús, pelo apoio para que pudesse concluir essa pesquisa.

Aos estudantes do curso de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil- UAB, polo de Quixeramobim, pela colaboração para realização desta investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho parte do princípio que as práticas letradas são social e historicamente situadas e que, a cada dia, as pessoas leem mais e de formas cada vez mais especializadas. Assim, as concepções de letramento conforme Barton (1998, 1994, 1993), Cassany (2006), Costa (2004, 2000), Heath (1986 a, 1983), Kleiman (2005, 2001), Marcuschi (2001a, 2001b), Mello e Ribeiro (2004), Pahl (2005), Ribeiro (2003, 2002[1999]), Rojo (1998, 1995), Soares (2002[1998], 2002), Street (2001,1984), entre outros, orientam a investigação das diversas práticas letradas e sua influência na formação docente, universo deste trabalho. Seu objetivo principal é analisar quais práticas letradas (dominantes e vernaculares) um grupo de professores em formação, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, tiveram contato ao longo de suas vidas e as possíveis implicações desse fenômeno para a aquisição dos múltiplos letramentos com ênfase no digital e no crítico. A pesquisa está situada no paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), embora utilize muitos dados quantitativos; e quanto aos objetivos, é classificada como uma pesquisa explicativa de caráter diagnóstico (GIL, 2002). A amostra foi construída por duas fontes: A primeira reúne informações de 02 (dois) questionários aplicados aos 13 (treze) participantes, atuais alunos do curso de Letras Espanhol semipresencial da Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UAB/UFC, polo de Quixeramobim-Ce. A segunda fonte utilizada constituiu-se da análise das atividades *online* presentes na disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA SOLAR. Os resultados mostram a ocorrência de práticas letradas heterogêneas vinculadas às diferentes agências de letramento às quais estes participantes estiveram e estão relacionados. A pesquisa também aponta para a predominância de práticas letradas vernaculares, autorreguladas, que aparecem ao longo de toda a trajetória dos participantes e que, em geral, não são valorizadas pela escola. Há, marcadamente, inúmeras práticas de letramento digital inerentes ao SOLAR. Conclui-se que muitas questões sociais estão diretamente relacionadas à inclusão ou exclusão dos participantes em determinadas práticas letradas e que estas, influenciam diretamente no momento atual de sua formação.

Palavras-chave: Letramentos. Práticas letradas. Formação de professores. Educação a Distância.

RESUMEN

Este trabajo parte del principio que las prácticas de literacidad son social e históricamente situadas y que cada día la gente lee más y de formas cada vez más especializadas. Por lo tanto, las concepciones de literacidad de acuerdo con Barton (1998, 1994, 1993), Cassany (2006), Costa (2004, 2000), Heath (1986 a 1983), Kleiman (2005, 2001), Marcuschi (2001a, 2001b), Mello y Ribeiro (2004), Pahl (2005), Ribeiro (2003, 2002 [1999]), Rojo (1998, 1995), Soares (2002 [1998] 2002), Street (2001, 1984), entre otros, guían la investigación de las diversas prácticas de literacidad y su influencia en la formación del profesorado, universo de este trabajo. Su principal objetivo es analizar cuáles las prácticas de literacidad (dominantes y vernaculares), un grupo de futuros profesores, alumnos de Español como Lengua Extranjera - E/LE, han tenido contacto durante toda su vida y las posibles consecuencias relacionadas con la adquisición de las múltiples literacidades con énfasis en la digital y la crítica. La investigación se sitúa en el paradigma interpretativo-cualitativo (Bortoni-Ricardo, 2008), aunque se utiliza también de una gran cantidad de datos cuantitativos, y sobre los objetivos, se clasifica como una investigación explicativa de carácter diagnóstico (Gil, 2002). La muestra fue construida a partir de dos fuentes. La primera contiene 02 (dos) cuestionarios con 13 (trece) participantes actuales estudiantes a distancia del curso de Letras Español de la Universidad Abierta de Brasil, en colaboración con la Universidad Federal de Ceará - UAB/UFC, polo Quixeramobim-Ce. La segunda fuente utilizada consistió en el análisis de las actividades en línea en la disciplina de *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*, disponible en el Entorno Virtual de Aprendizaje - AVA SOLAR. Los resultados muestran la existencia de prácticas de literacidad heterogéneas que están relacionadas a los diferentes organismos de literacidad a los que estos participantes estaban y están relacionados. La investigación también señala el predominio de las prácticas vernaculares de literacidad, autorreguladas, que aparecen a lo largo de la trayectoria de los participantes y, en general, no son valoradas por la escuela. Hay, marcadamente, muchas prácticas de literacidad inherentes al SOLAR. Se concluye que muchas cuestiones sociales están directamente relacionadas con la inclusión o exclusión de los participantes en las prácticas de literacidad y que ellas influyen directamente en el momento actual de su formación.

Palabras clave: Literacidades. Prácticas de literacidades. Formación de profesores. Educación a Distancia.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - EaD no Brasil no contexto de mudanças tecnológicas no então primeiro e segundo grau - educação básica.....	26
QUADRO 02 - EaD no Brasil no contexto de mudanças tecnológicas na educação no ensino superior	26
QUADRO 03 – Vantagens e desvantagens da EaD	28
QUADRO 04 - Letramentos digitais propostos por Eshet-Alkalai.....	57
QUADRO 05 – Experiência de leitor na infância.....	82
QUADRO 06 – Aquisição de livros e revistas durante a infância.....	83
QUADRO 07 – Incentivo à leitura por parte dos pais na infância.....	83
QUADRO 08 – Incentivo à leitura por parte da escola durante a infância.....	84
QUADRO 09 – Contato com diferentes textos por meio da leitura realizada por outras pessoas	85
QUADRO 10 – Aquisição de livros e revistas durante a adolescência	86
QUADRO 11 – Incentivo à leitura por parte dos pais na adolescência.....	87
QUADRO 12 – Incentivo à leitura por parte da escola durante a adolescência	87
QUADRO 13 – Contato com diferentes textos por meio da leitura realizada por outras pessoas.....	88
QUADRO 14 – Aquisição de livros no momento atual.....	89
QUADRO 15 – Incentivo externo à leitura	90
QUADRO 16 – Experiência marcante de leitura na infância.....	91
QUADRO 17 - Experiência marcante de leitura na adolescência	93
QUADRO 18 – Experiência marcante de leitura recentemente.....	95
QUADRO 19 – Experiência frustrante de leitura ocorrida na infância.....	97
QUADRO 20 – Experiência frustrante de leitura ocorrida na adolescência.....	98
QUADRO 21 – Experiência frustrante de leitura ocorrida recentemente.....	99
QUADRO 22 – Interferência das experiências frustrantes ou exitosas.....	100
QUADRO 23 – Relato de experiência de leitura proibida.....	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- Interface inicial do AVA Solar. Esse é o conteúdo visualizado inicialmente ao acessar a disciplina <i>Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita</i>	64
FIGURA 02 - Portfólio <i>online</i> no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital, da disciplina <i>Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita</i>	67
FIGURA 03 - <i>Chat online</i> no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital, da disciplina <i>Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita</i>	68
FIGURA 04 - Fórum <i>online</i> no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital, da disciplina <i>Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita</i>	68
FIGURA 05 - Mensagens <i>online</i> no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital, da disciplina <i>Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita</i>	69
FIGURA 06 – Ferramentas do SOLAR	70
FIGURA 07 – Sistematização da técnica de triangulação de dados.....	73
FIGURA 08 – Síntese das práticas letradas marcantes na infância.....	92
FIGURA 09 – Síntese das práticas letradas marcantes na adolescência	94
FIGURA 10 – Síntese das práticas letradas marcantes recentemente	96
FIGURA 11 – Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina <i>Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita</i>	110
FIGURA 12 – Comparação entre as práticas vernaculares e as dominantes	137
FIGURA 13 - Influência das diferentes agências de letramento na formação do participante.....	138
FIGURA 14 – Práticas de letramento digital.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Classificação por gênero.....	76
GRÁFICO 02 - Estado civil.....	76
GRÁFICO 03 – Conclusão do ensino médio (rede de ensino).....	76
GRÁFICO 04 – Classificação por área de atuação docente.....	77
GRÁFICO 05 – Cursos realizados durante o ensino médio.....	78
GRÁFICO 06 – Renda salarial familiar.....	79
GRÁFICO 07 – Escolarizaçãodos país.....	79
GRÁFICO 08 – Frequência de leitura em materiais impressos (diversos)	102
GRÁFICO 09 – Contato com hipertextos	104
GRÁFICO 10 – Letramento digital no SOLAR.....	107
GRÁFICO 11 – Cursos já realizados em EaD	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCV	Coordenadoria de Concursos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada
HTML	<i>HyperText Markup Language</i>
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEL	Novos Estudos do Letramento
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	19
2.2 O ENSINO DE E/LE E AS NOVAS TECNOLOGIAS.....	29
2.3 UMA PROBLEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA (LA).....	31
2.4 LETRAMENTO(S).....	35
2.5 LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO	40
2.5.1 Eventos e práticas de letramento	42
2.5.2 Práticas de letramento e multiletramento	46
2.6 LETRAMENTOS CRÍTICO E DIGITAL: ALGUMAS QUESTÕES.....	48
2.6.1 Letramento crítico	49
2.6.2 Letramento digital	54
3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO.....	60
3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO.....	61
3.3 CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	65
3.4 PROCEDIMENTOS.....	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	75
4.1.1 Análise e considerações sobre o questionário 01	75
4.1.2 Análise e considerações sobre o questionário 02	81
4.1.2.1 Experiência de leitor na infância.....	81
4.1.2.2 Experiência de leitor na adolescência.....	85
4.1.2.3 Experiência de leitor no momento atual.....	88
4.1.2.4 Experiências marcantes de leitura.....	91
4.1.2.5 Experiências frustrantes de leitura.....	97
4.1.2.6 frequência de leitura em materiais diversos (impressos).....	102
4.1.2.7 Contato com hipertexto.....	104
4.2 LETRAMENTO DIGITAL NO AVA SOLAR E EM OUTROS AMBIENTES	106
4.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES ONLINE DO AVA SOLAR	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – Carta de solicitação de apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFC)	153
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CPE/UFC	154
APÊNDICE C - Declaração de concordância com a pesquisa encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa – CPE/UFC	156
APÊNDICE D – Orçamento detalhado da pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CPE/UFC	157
APÊNDICE E – Questionário 01 (Perfil dos alunos)	158
APÊNDICE F – Questionário 02 (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores).....	160
APÊNDICE G – Tabulação do Questionário 01.....	165
APÊNDICE H - Tabulação do Questionário 02	168

ANEXOS	183
ANEXO 01 – Texto 01- Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido peloP ₁	183
ANEXO 02 – Texto 02- Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido peloP ₃	183
ANEXO 03 – Texto 03- Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido peloP ₄	183
ANEXO 04 – Texto 04- Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido peloP ₇	184
ANEXO 05 – Texto 05- Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P ₁₀	184
ANEXO 06 – Texto 06 - Chat realizado no dia 14 de maio de 2010 às 19h00	184
ANEXO 07 – Texto 07- Chat realizado no dia 26 de maio de 2010 às 18h00.....	186
ANEXO 08 – Termo de autorização de realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.....	187
ANEXO 09 - Grade do curso de Letras Espanhol semipresencial da UAB/UFC.....	188

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasceu das constantes discussões no Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada - GEPLA¹ (CNPq-UFC). Ainda na graduação, nosso grupo iniciou as discussões acerca de questões relacionadas à leitura, produção textual e formação de professores. Além dessas, também se colocaram em pauta outros temas, tais como: gêneros textuais e ensino, práticas discursivas, estratégias de textualização, aquisição e desenvolvimento de língua estrangeira – LE, políticas linguísticas e outras problemáticas diretamente relacionadas à Linguística Aplicada. Ressaltamos que, nesse período, o grupo ainda não tinha a denominação de GEPLA. Nesse grupo, nossa orientadora sempre nos incentivou a pesquisar movidos por nossas inquietações pessoais e que, ao mesmo tempo, tivessem um retorno social.

Dentre essas inquietações, nosso principal interesse sempre esteve relacionado às questões sobre a leitura e a escrita e, mais recentemente, aos letramentos, com ênfase aos letramentos crítico e digital que, em nosso entendimento, se estendem às questões socioculturais e históricas. Assim, levamos em conta que na investigação dos elos entre escrita, sociedade e indivíduo, são levantadas inúmeras e importantes questões, de diversas ordens que, por sua vez, tornam-se objeto de análise sob diferentes pontos de vista (TERRA, 2009). Esse fator permite a realização de investigações em diferentes perspectivas, principalmente numa perspectiva interdisciplinar.

Além disso, somos oriundos do curso de Letras Espanhol da UFC e em nossa formação sempre esteve presente a reflexão acerca da leitura e escrita, sendo que essa não se restringiu aos muros da universidade. Tivemos e temos a oportunidade de participar de alguns projetos de extensão vinculados ao Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE)², programa de extensão da UFC que trabalha com projetos na área de educação e,

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA) reúne professores-pesquisadores, alunos da graduação e da pós-graduação e professores da Educação Básica. O GEPLA está localizado no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, na Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, em interface com a Linha de Pesquisa Práticas discursivas e Estratégias de Textualização. Disponível em: <http://www.gepla.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=2>. Acesso em: 04 fev. 2011.

² “O processo educativo do PRECE utiliza a Aprendizagem Cooperativa, pois os estudantes que já conseguiram ingressar no ensino superior compartilham os seus conhecimentos com aqueles que se encontram nas EPC's. Os estudantes universitários retornam para as suas comunidades de origem para atuarem como monitores, facilitadores e gestores nas EPCs. Este fato privilegia a construção do saber de modo interativo, coletivo e cooperativo por intermédio do compartilhamento de conhecimento entre os estudantes. Essa pedagogia nasceu a partir de uma prática, mas posteriormente, conhecemos pensadores importantes que tiveram ideias bem próximas das nossas, a exemplo: Paulo Freire, John Dewey, Maria Montessori, Carl Rogers, dentre outros.” Disponível em: <http://www.prece.ufc.br/index_arquivos/Page564.htm>. Acesso em: 03 jan. 2011.

dentre eles, promove cursos e oficinas de formação de professores no interior do Ceará. Organizar e ministrar alguns desses cursos, ainda durante a graduação, fez-nos perceber e sentir algumas das angústias cotidianas dos professores das escolas públicas do interior do Ceará, sendo que muitas destas estavam e estão de alguma forma, relacionadas com a aquisição e desenvolvimento bem como com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, nossa investigação não realiza somente um aprofundamento teórico em torno de questões relacionadas aos letramentos e à formação de professores de espanhol como língua estrangeira – E/LE. Pretendemos ir um pouco mais adiante, estendendo-nos às questões sociais, educacionais e históricas envolvidas no processo de formação de professores.

O grande fator motivador de nossa investigação e, conseqüentemente, um dos principais diferenciais é que somos tutores dos participantes investigados. Devido a nossa atuação como tutor de língua espanhola no curso semipresencial de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil UAB, em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC, resolvemos entender essas questões específicas em relação à formação desses profissionais. Nossos participantes compõem um grupo de 13 (treze) estudantes do V (quinto) semestre do curso de Letras Espanhol do polo de Quixeramobim (CE) e da Disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*.

Esse fato – o de termos atuado como tutores dos participantes– permite outros olhares. Seria difícil, mas não impossível, para outro investigador, um possível observador externo, por exemplo, perceber algumas questões com as quais aqueles que são tutores têm de lidar cotidianamente na relação com os alunos desse curso. Às vezes, recebemos mensagens perguntando questões que estão detalhadamente explicadas no corpo do texto disponibilizado na aula. Isso nos desafia a saber se o estudante simplesmente não leu, se leu e não compreendeu, ou até se compreendeu e não está seguro e quer somente confirmar essa questão. A participação de alguns estudantes nos fóruns³ não acontece, e mesmo tendo as datas destes disponibilizadas em uma agenda, é comum recebermos mensagem perguntando essas datas. O mesmo acontece com os *chats*; em algumas situações a participação de alguns estudantes é muito tímida. Ele simplesmente entra no ambiente e fica observando a interação dos demais colegas e, esporadicamente ou quando é diretamente instigado a participar, é que faz alguma intervenção. A realização de determinadas atividades gera muitas confusões. Estas

³Mais adiante explicaremos com detalhes a função de cada um desses recursos citados nesta parte do trabalho. No momento, eles ilustram algumas das dificuldades dos estudantes ao lidarem com o ambiente virtual de aprendizagem SOLAR.

vão desde a produção de um texto que foge completamente ao sugerido pela atividade até a incompreensão total da proposta.

Convém destacar ainda que o número de acessos de alguns estudantes ao ambiente é mínimo. Em alguns casos, há somente a quantidade mínima necessária para que eles postem o número de atividades de portfólio e participem nos *chats* e fóruns, o que sugere que esse estudante não costuma entrar no ambiente para estudar em outros momentos.

Diante desse panorama, nosso objetivo geral é investigar quais práticas letradas (dominantes e vernaculares) os professores em formação tiveram contato e as possíveis implicações disso para a aquisição dos letramentos digital e crítico visto que estes demandam do sujeito aprendiz de E/LE o domínio de diversas formas de interação pela linguagem e diferentes abordagens do texto.

Por entendermos a importância dos estudos do letramento, da Educação a Distância e da formação de professores, universo dessa pesquisa, temos como objetivos específicos: a) traçar um perfil socioeducacional do futuro professor de espanhol; b) identificar as principais práticas letradas (dominantes e vernaculares) com que tiveram contato na educação básica bem como aquelas com que se deparam no momento atual de sua formação, a fim de verificar a possível repercussão de ambas no seu processo e nível de letramento; c) pesquisar as práticas letradas e eventos de letramento vivenciados por esses futuros professores de espanhol no seu cotidiano; d) analisar se há alguma influência dos diversos tipos de letramento nos letramentos digital e crítico e na aprendizagem do E/LE; e) identificar e examinar as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos na realização das atividades em E/LE no Solar e seus respectivos níveis, a saber, de leitura, interação e uso (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, de acesso, etc.), relacionando os impactos destas na aprendizagem do E/LE.

Em função dos objetivos expostos, as questões de pesquisa que nos propomos responder são: Qual o perfil desse futuro professor de espanhol oriundo do curso semipresencial de Letras Espanhol (UAB/UFC)? Quais as principais práticas letradas (dominantes e vernaculares) que tiveram (têm) contato na educação básica e no momento atual de sua formação e qual sua influência no processo e nível de letramento? Quais as influências dos letramentos digital e crítico na aprendizagem de E/LE? Quais os possíveis prejuízos oriundos do desuso dos vários recursos disponibilizados em uma aula *online* no AVA SOLAR? Esse fenômeno poderia estar relacionado com o baixo nível de letramento digital dos participantes? Quais as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no SOLAR em seus respectivos níveis (se de

localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.)? Quais as principais agências de letramentos com as quais os participantes interagiram ao longo de sua formação? Qual a relação dos impactos destas no ensino e na formação desse professor?

Nesse sentido, resolvemos focalizar nossa investigação sob uma situação específica da formação desse futuro profissional no contexto da Educação a Distância. Assim, a pesquisa permitirá muitas reflexões sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, pois, inevitavelmente, o mesmo está inserido em uma sociedade onde o avanço das tecnologias tem nos apresentado um processo de aceleração no surgimento de tendências culturais relativas à visão capitalista contemporânea e à instrumentalização da população do ponto de vista mercadológico. O código digital apresentado em todos os setores é uma amostra do quanto as tecnologias têm atravessado as práticas culturais da sociedade (SANTOS, 2005).

Dessa maneira, nossa atuação como tutores da UAB/UFC⁴ nos motivou a lançar um olhar ainda mais acurado sobre a formação dos futuros professores, em particular, de espanhol como língua estrangeira (E/LE) e enxergar alguns pontos antes despercebidos. Esse olhar teve vários desdobramentos que nos levaram a considerar em nossa pesquisa várias questões que estão diretamente relacionadas aos impactos na formação desses educadores. Dentre essas questões, destacamos a reflexão sobre a inserção desses participantes no universo das práticas letradas (dominantes e vernaculares) e o diagnóstico de suas práticas letradas desde a educação infantil aos dias atuais e os impactos destas na sua formação docente.

Dessa forma, essa pesquisa traz proeminentes contribuições para o âmbito acadêmico. Ela integra um dos principais eixos de discussão dentro da universidade, qual seja a formação de professores. Os participantes envolvidos nessa pesquisa, como mencionamos anteriormente, são atuais alunos do curso semipresencial de Letras Espanhol da UFC e futuros professores. Assim sendo, é importante destacar a natureza inédita desta pesquisa dentro da nossa universidade, por muitos fatores, como os elencados a seguir.

Primeiro, porque embora a universidade esteja em constante expansão com a abertura de novos polos de EaD⁵ no Ceará, ainda não existe nenhuma turma que tenha

⁴ No decorrer do trabalho explicaremos com mais detalhes os desdobramentos dessa parceria UAB/UFC e seus impactos na EaD no Ceará.

⁵ O edital da UAB definiu o polo de apoio presencial como: “estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais”. Isso significa, fundamentalmente, um local estruturado de modo a atender adequadamente estudantes de cursos a distância. Será o local onde o estudante terá acesso local a biblioteca, laboratório de

concluído o curso. Dessa forma, todavia, não se podem mensurar os impactos pedagógicos dos cursos nas comunidades nas quais eles estão inseridos e nem muito menos na vida desses futuros profissionais da educação. Nosso trabalho, portanto, poderá sinalizar como os diversos letramentos se relacionam e como as práticas letradas (dominantes e vernaculares) desses professores podem interferir ou não no seu letramento na língua estrangeira.

Nesse contexto, como segundo ponto, discutiremos a formação desse futuro professor de espanhol oriundo de um curso semipresencial de Letras Espanhol que utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o SOLAR/UFC, em 80% de sua carga horária e que tem de estar atento às tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, principalmente, ao que elas favorecem em termos educacionais e que impactos exercem nos diferentes aspectos: social, cultural e econômico.

O terceiro ponto relevante na pesquisa diz respeito às questões éticas inerentes ao uso dessas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). A imersão desse participante nas TICs, em alguns casos, só veio acontecer nesse exato momento de sua formação acadêmica, na qual ele tem sua aprendizagem mediada pelo computador. Nesse meio, ele terá acesso a uma quantidade infinita de gêneros textuais digitais e será atravessado por necessidades de produzir e ler textos em um contexto de múltiplas semioses. Assim, refletimos sobre uma visão de linguagem que fornece artifícios para os participantes aprenderem na prática escolar, nesse caso universitária, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam (ROJO, 2009).

Por último, esperamos que essa pesquisa contribua para a melhor compreensão dos problemas da nossa sociedade e, em especial, os relacionados às questões das práticas letradas e da formação de professores, pois, é justamente sob a perspectiva desse retorno social que se fundamenta esse trabalho, uma vez que ele assume um posicionamento político de, ainda que simbolicamente, contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e elaboração de propostas para a educação do nosso país e do nosso estado.

Assim sendo, dividimos essa dissertação como se segue:

Na primeira parte, intitulada, Fundamentação teórica, apresentamos inicialmente algumas reflexões sobre a Educação a Distância destacando sua evolução no decorrer dos anos. Também trazemos reflexões sobre o Ensino de Espanhol com Língua Estrangeira –

informática (por exemplo, para acessar os módulos de curso disponíveis na *Internet*), ter atendimento de tutores, assistir aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros. Em síntese, o polo é o “braço operacional” da instituição de ensino superior na cidade do estudante ou mais próxima dele. Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/polo.php>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

E/LE e as novas tecnologias. Na sequência, discutimos o conceito “letramentos” e sua diferença da alfabetização, apresentando também alguns conceitos basilares para a compreensão desse nosso trabalho, tais como: letramento autônomo e ideológico, eventos, práticas de letramento e, também, letramento crítico e digital.

Na segunda parte desse trabalho, descrevemos todo o nosso percurso metodológico. Inicialmente caracterizamos a pesquisa, mostrando suas principais características e objetivos. Para melhor situar o leitor, descrevemos detalhadamente nosso universo de investigação. Salientamos, também, os participantes que são investigados, são atuais alunos do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará – UFC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, matriculados no polo de Quixeramobim (CE). Apresentamos o contexto social no qual a pesquisa é desenvolvida bem como as diversas temáticas que esta aborda. Nesta parte, também explicamos minuciosamente como se deu a construção dos nossos dados, indicando nossas fontes, descrevemos a metodologia adotada para tratamento do material e a forma de análise.

Na terceira parte, será possível acompanhar passo a passo a discussão e análise dos dados. Nesta parte, traçamos uma trajetória de nossos participantes e sua inserção em práticas letradas (dominantes e vernaculares) dando ênfase ao processo de aquisição dos letramentos crítico e digital. Essa análise contempla três etapas bem definidas: infância, adolescência e momento atual. Destacando que, em cada uma delas, as práticas letradas são analisadas sob diferentes perspectivas. Nesse ponto, destacamos a relação desses participantes com as atividades e as ferramentas disponíveis no AVA SOLAR. Para isso, discutimos a formação do letramento digital nesse ambiente de aprendizagem.

Por último, fazemos uma discussão dos dados apresentados. Para isso, recorreremos à metodologia de triangulação de dados para darmos mais fidedignidade ao trabalho através do cruzamento das diferentes fontes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte, apresentaremos os principais fios discursivos que servem de base para nossa construção teórica. Para dar sentido a esse emaranhado, resolvemos seguir um percurso teórico em que abordaremos questões relacionadas com a educação a distância, letramentos diversos, entre eles o crítico e o digital, aprendizagem de línguas, novas tecnologias e formação de professores.

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta parte, nosso trabalho traz algumas reflexões sobre a Educação a Distância (EaD) e sua importância para o contexto educacional brasileiro. A compreensão de alguns fatores relacionados à EaD são fundamentais para entendimento da proposta desta pesquisa. Para isso, fundamentamo-nos nas reflexões de (CAMPOS, 2000; ARETIO, 2002; KEEGAN, 1996; BELLONI, 2003; MOORE, 2003, 2007; PETERS, 2003; SIMONSON, 2006; VIANNEY, 2003; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006) e outros. Esses estudiosos trazem proeminentes reflexões sobre EaD em diferentes perspectivas. Nesse sentido, essa parte de nosso trabalho é basilar para a compreensão de algumas reflexões ao decorrer dessa investigação. Dessa forma, evidenciamos os muitos aspectos concernentes a essa temática nesse ponto em nossa investigação.

Apresentamos, inicialmente, algumas discussões sobre o conceito de EaD. Mostramos que nem todos os termos utilizados são sinônimos por terem contextos (geográfico e histórico) diversos. Somando-se às muitas compreensões de diferentes teóricos sobre o termo, apresentamos também a concepção de EaD com base em sua fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e nos subsequentes decretos que regularizam essa modalidade de ensino. Aprofundamos nossa discussão sintetizando a evolução da EaD diferentes gerações, suas respectivas as mudanças tecnológicas para a educação básica e o ensino superior, bem como suas vantagens e desvantagens.

Dessa forma, de acordo com os pontos apresentados, faz-nos necessário definirmos o que estamos compreendendo como educação a distância. Sabemos, contudo, que definir esse conceito não é tarefa tão fácil, dadas as muitas nomenclaturas definidas em épocas e contextos diferentes. Dentre estas, podemos destacar: estudo por correspondência, aprendizagem aberta, aprendizagem a distância, estudo independente, aprendizagem flexível,

estudo residencial (*home study*), educação a distância, ensino a distância, estudos externos e outros.

É interessante pontuar que nem todas essas terminologias são sinônimas, pois algumas foram empregadas em tempos e contextos diferentes do processo evolutivo da EaD. Para Keegan (1996), o termo educação a distância seria um termo genérico que inclui uma série de estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por diferentes instituições que utilizam essa modalidade de educação, o que englobaria todas as demais terminologias apresentadas. Ele destaca que um fator que perpassa todas as definições é que elas são utilizadas para unir dois termos: o ensino a distância e a aprendizagem a distância (*idem*, p. 38).

Ainda sobre as terminologias, Belloni (2003) apresenta algumas diferentes definições de EaD sob a perspectiva de diversos autores. Diante da dificuldade de um consenso, conclui que as definições apresentadas “definem a educação a distância pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula” (BELLONI, 2003, p. 27). Nesse sentido, outro ponto que intercruza o que dizem os diversos autores é que a educação a distância é definida como a separação física entre professor e aluno no processo educacional.

Outra definição que podemos sustentar sobre EaD é a de que ela seria como um sistema de educação, mediado por tecnologias de comunicação (comunicação bilateral) e recursos didáticos, em que a instituição de ensino e os alunos estão separados fisicamente (ARETIO, 2002; MOORE, 2003; SIMONSON, 2006). De acordo com (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1), “A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam”. Já de acordo com (ARETIO, 2002, p. 41), existiriam algumas condições básicas para que um curso possa ser considerado a distância. Essas características seriam:

- a) Separação quase permanente do professor e do aluno no espaço e no tempo, podendo a interação entre os mesmos ser síncrona;
- b) Estudo independente, em que o aluno controla o tempo, o espaço e o ritmo de estudo e, em alguns casos, os prazos para entrega de atividades, avaliações, entre outras. No entanto, conforme a necessidade, pode-se estabelecer momentos de interação, por meios eletrônicos ou presenciais que ofereçam oportunidades para socialização e aprendizagem colaborativa;
- c) Comunicação em duas vias, proporcionada por diversos recursos, entre professor e alunos e entre alunos;

Para Keegan (1996, p. 38) a distância entre professor e aluno não seria, necessariamente, geográfica. Já que muitos alunos que buscam essa modalidade de educação

nem sempre estão longe das instituições de ensino. De acordo com o que ele defende, a separação professor-aluno se dá no afastamento entre o ato de ensinar e o ato de aprender, que para esse autor representam dois sistemas operantes da EaD: o subsistema de desenvolvimento de curso (ensino a distância) e o subsistema de suporte ao aluno (aprendizagem a distância).

Após essas inúmeras definições que vão desde os momentos iniciais do surgimento da EaD aos dias atuais, fundamentados em Keegan (1996, p.44), elencamos uma síntese com as seis características básicas da educação a distância, quais sejam:

1. a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial;
2. a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual;
3. O uso de mídia tecnológica, geralmente impressa, para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional;
4. a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo;
5. a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização;
6. a participação de uma forma industrializada de educação que, se aceita, contém o gênero da separação radical entre a educação a distância e outras formas de educação dentro do espectro educacional.

Também é importante destacar nesse ponto a definição registrada nos documentos oficiais, em particular, no Decreto nº 5622/2005 que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Nele, lemos o seguinte:

Educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional, desenvolvida em lugares ou tempo diversos, na qual a mediação didático pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, de forma isolada ou combinados, envolvendo estudantes e professores. (BRASIL, 2005, p. 01)

Como podemos observar, a ênfase, no caso desse artigo transcrito, está na questão da separação geográfica. Ou seja, no fato de professor e alunos estarem a maior parte do tempo em locais diferentes enquanto participam do processo ensino-aprendizagem. Cabe ponderar, ainda assim, com as observações feitas por Keegan (1996) sobre a questão do espaço. Mas, é justamente o fato de os participantes estarem em espaços diferentes que eles demandam de algum tipo de tecnologia para lhes possibilitar um meio para interagir.

Cabe ainda destacar que (VIANNEY, 2003, p. 47) destaca o papel das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no conceito de EaD, pois, a partir do uso dos sistemas em rede, em particular dos ambientes virtuais de aprendizagem, que passaram a integrar professores e alunos em tempo real, a noção de distância entre professor e alunos modifica-se a partir do conceito de interatividade e de “aproximação virtual”.

Após apresentarmos essas definições, é necessário compreender alguns processos que levaram a EaD a ser o que é atualmente. Nesse sentido, nos próximos parágrafos apresentaremos o desenvolvimento dessa modalidade de ensino em diferentes gerações.

Inicialmente é necessário entender que a educação brasileira vem passando por constantes transformações nos últimos anos. Elas vêm acontecendo sob diferentes motivações, dentre estas ressaltamos as seguintes: o acesso ao ensino por grupos socialmente minoritários, educação inclusiva para portadores de necessidades especiais, a discussão de políticas afirmativas, a política linguística e a implantação obrigatória do ensino de língua estrangeira (no caso do espanhol no sistema educacional brasileiro), a educação a distância e muitos outros.

Para compreender o surgimento da educação a distância no Brasil é necessário voltar no tempo e compreender algumas questões sociais impulsionadoras desse processo. Uma análise sobre as principais transformações no contexto social brasileiro não permite entender que as décadas de 1960 e 1970 caracterizaram-se pela adoção, por parte do Brasil, de padrões internacionais de produção. Esse fato teve muitas consequências, dentre estas podemos destacar o aumento da internacionalização do mercado e a incorporação de modernas tecnologias à produção nacional. Nesse contexto, o Estado reviu seu papel, passando a se apresentar como mediador entre os interesses nacionais e internacionais.

Algumas questões legais foram estruturadas para que essa mediação pudesse se concretizar. Nesse período, se destacam algumas leis, regulamentações e planejamentos elaborados pelos governos militares. Tem um destaque especial a Lei da Reforma Universitária – Lei 5.540/68, que propôs a racionalidade das estruturas⁶. Promulgada em 1971, a Lei nº. 5.692/71 também reforçou a profissionalização, garantindo o término do ensino médio⁷ – antigo 2º grau – e o benefício da economia nacional por meio da qualificação de pessoal. Um dos resultados esperados desse investimento na educação era o crescimento do país. Assim, nesse contexto de expectativa de crescimento do país por meio da educação, é que surge a educação a distância no Brasil.

Nessa perspectiva, a EaD surgiu de uma necessidade de formação e qualificação profissional de participantes que não tinham acesso ou condições de estarem matriculados

⁶ Essa racionalidade na universidade foi representada pela estruturação do ensino de graduação em básico e profissional; o aparecimento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado; na adoção do sistema de créditos; na proposta de departamentalização e na extinção das cátedras (RIBEIRO, 2003).

⁷ Depois que concluiu o, então, 2º grau, o egresso estaria habilitado a ingressar no mercado de trabalho para desempenhar ocupações técnicas.

regularmente em uma instituição de ensino.⁸ Assim, a EaD evoluiu juntamente com as tecnologias desenvolvidas em cada momento histórico, as quais influenciam não só ambiente educativo, mas a sociedade como um todo.

Peters (2003) defende que o primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips. Ele oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Este modelo foi seguido em 1833, na Suécia, e em 1840, na Inglaterra. A educação a distância, contudo, só passou a se institucionalizar a partir da segunda metade do século XIX.

Outro marco importante quando analisamos a história da educação a distância é o final da Primeira Guerra Mundial. Nessa época, houve um aumento da demanda social por educação. É necessário destacar que havia, então, uma necessidade de uma educação de massa, que pudesse contribuir para o fortalecimento ou restauração do desenvolvimento dos países após a guerra. Isso forneceu o cenário promissor para novas iniciativas de ensino a distância. Deste cenário faziam parte o aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilidade dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação.

Alguns anos depois, a utilização do rádio como meio de comunicação ampliou as possibilidades de oferta de educação a distância. O rádio quebrou inúmeras barreiras geográficas e seus serviços se estenderam além das questões da comunicação, a educação a distância ganhou muito. Na América Latina, por exemplo, Brasil, México, Colômbia e Venezuela, dentre outros, criaram incentivos a programas de educação a distância por meio de rádio.

Para (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006), há registros cronológicos para o surgimento das universidades para a oferta exclusiva de EaD. Eles estariam dispostos obedecendo a seguinte ordem: em 1951, registra-se a Universidade de Sudáfrica; em 1968, a University of the South Pacific; em 1971, a British Open University, referência na oferta de EaD; e em 1972, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Especificamente na América Latina, os registros de universidades surgiram no início do século XX. Em 1947, no México e na Colômbia, e em 1960, a Tele-Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, na Argentina.

⁸ É importante registrar que muitas pessoas, de uma maneira mítica, acreditam que a EaD é para quem não tem tempo. Isso é um engano, pois a EaD exige dos seus estudantes, assim como o ensino presencial, que eles tenham tempo para realizarem os cursos. O que acontece com a EaD é que há uma flexibilidade maior de horário e os polos descentralizam o ensino permitindo que determinados cursos tenham uma maior abrangência geográfica.

Sintetizando os avanços históricos da EaD, os teóricos Moore & Kearsley (2007) defendem que a sua evolução pode ser descrita em cinco gerações, destacando que a característica principal de cada geração seriam as tecnologias de comunicação empregadas. Assim, apresentaremos nos parágrafos seguintes as gerações propostas pelos estudiosos.

Em sua primeira geração, a educação a distância é caracterizada pelo estudo por correspondência. Esse estudo também é denominado de estudo em casa pelas primeiras escolas com fins lucrativos, e estudo independente pelas universidades com início no começo da década de 1880. Nesse período, quem precisava fazer algum curso e desejava estudar em casa ou no trabalho poderia, pela primeira vez, obter instrução de um professor a distância, o que proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.

A segunda geração, no início do século seguinte, é marcada pela invenção do rádio, como já mencionamos anteriormente, e da televisão educativa. Estes provocaram muitas modificações na EaD. Surge então, a segunda geração de educação a distância, em que se utilizava essa nova tecnologia como divulgação da educação. Um fato importante que devemos registrar é que se teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência. Deste modo, agregaram-se as dimensões oral e visual na transmissão de informações aos alunos a distância.

Na sequência, os teóricos apresentam a terceira geração de educação a distância. Ela é resultado de diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação no final da década de 1960 e no início da década de 1970. As duas experiências mais importantes foram o Projeto AIM (*Articulated Instructional Media Project*) da Universidade de Winsconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha. Nessa geração, são ampliadas as possibilidades de suporte aos alunos. Assim, as tecnologias utilizadas incluíam guias de estudo impressos, correspondência, transmissão por rádio e televisão, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca, bem como suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias.

Seguindo esse acompanhamento das gerações, percebemos que a quarta geração é caracterizada pela utilização da teleconferência por áudio, vídeo e computador. Outro fator importante que diferencia essa geração das anteriores é que as propostas dos cursos eram elaboradas, no geral, para o uso de grupos, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente pelo estudo em casa. Essa tecnologia proporcionou a primeira interação em tempo real de

alunos com alunos e instrutores a distância. O método era utilizado especialmente para treinamento corporativo.

Sobre a quinta geração, Moore & Kearsley (2007) mostram que esta decorre de aulas virtuais *online* com base na *Internet*. Com o surgimento do *World Wide Web* (WWW), a educação a distância teve grande impulso, resultando em enorme interesse, em escala mundial, por esse sistema de educação, que utiliza métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Até este ponto, apresentamos um pouco a evolução da EaD em suas gerações. Para sintetizar essas mudanças, disponibilizamos dois quadros, em que podemos melhor visualizar os avanços da EaD em contexto brasileiro ao decorrer dos anos. Essas mudanças são apresentadas tanto na educação básica como na superior. Os quadros ainda nos ajudam a compreender as principais iniciativas em prol do desenvolvimento desse sistema de ensino por iniciativa de diferentes projetos.

EAD NO BRASIL NO CONTEXTO DE MUDANÇAS TECNOLÓGICAS NO ENTÃO PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU - EDUCAÇÃO BÁSICA		
INICIATIVAS E AUTORIAS	TECNOLOGIAS E PERÍODOS/ ANOS	OBJETIVOS E PÚBLICO/ALVO
-Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (pioneira na EaD.) - Roquete Pinto e professores. Tornou-se Rádio MEC.	Uso do Rádio. -Períodos: 1923 e 1936	Ação educativa e cultural.
Curso Madureza	Conjugação de recursos tecnológicos: rádio e televisão.	Formação. Classes menos favorecidas.
Projeto Minerva	Rádio MEC e completado por material impresso.	Promover o ensino primário até o ginásial
Movimento de Educação de Base – MEB -, idealizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e colaboração do MEC.	Programas de Rádio. Criado na década de 1960. Extinto em 1964. Ditadura militar.	Promovia: o processo de alfabetização, cidadania e a visão humanista de educação.
Prontel – Programa Nacional de Tele-educação – MEC - SEAT-Secretaria de Aplicações Tecnológicas TV Rio	Emissoras de TVs educativas 1960 a 1979	Coordenar as atividades de tele-educação em todo país. Curso de alfabetização.

Telecurso 1º e 2º Grau – Fundação Roberto Marinho em parceria com fundação Padre Anchieta e a TV Cultura de São Paulo. Mais tarde teve apoio do MEC.	Rádio, TV e Material impresso e uso de vídeo e livros organizados para tele-aulas. Início na década de 1970.	Melhoria do ensino na educação básica e dos cursos profissionalizantes para maiores de 21 anos com ação supletiva.
Telecurso 2000, nova denominação do Telecurso.	TVs comerciais e educativas - desde 1998.	
Programa TV Escola.	Canal de Televisão, programas educativos, completados por vídeo e DVD. Programação para o Ensino Fundamental (início) e Ensino Médio. Criado em 1995.	Aperfeiçoamento e valorização dos professores e gestores da rede pública.

QUADRO 01 - EaD no Brasil no contexto de mudanças tecnológicas no então primeiro e segundo grau - educação básica

Fonte: adaptado de GOUVÊIA; OLIVEIRA, 2006.

EAD NO BRASIL NO CONTEXTO DE MUDANÇAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR		
INICIATIVAS E AUTORIAS	TECNOLOGIAS E PERÍODOS/ ANOS	OBJETIVOS E PUBLICO/ALVO
Universidade de Brasília	1980	Primeiros cursos de Extensão - Nível superior.
Universidade Virtual Pública do Brasil/ UniRede e o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/ CEDERJ.	2000	Democratização do acesso à educação de qualidade. Cursos de Graduação e Pós-graduação e extensão. Alunos de curso de graduação.
Incorporação do CEDERJ a CECIERJ e parcerias com universidades consorciadas.	2002	Promover a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.
UNIVIMA - parcerias, com a Federal de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, e do Maranhão. A instituição possui 11 polos localizados em alguns municípios.	Começou a funcionar dia 14 de julho de 2003 Desde 2004	Democratização da educação; projetos na formação inicial e continuada de professores. Cursos de graduação, extensão e pós-graduação.

QUADRO 02 - EaD no Brasil no contexto de mudanças tecnológicas na educação no ensino superior

Fonte: adaptado de GOUVÊIA; OLIVEIRA, 2006.

Os quadros apresentados anteriormente nos mostram o panorama da educação a distância no contexto das mudanças tecnológicas tanto na educação básica quanto na superior.

O que podemos entender é que a EaD, inicialmente utilizada como recurso para superação de deficiências educacionais, qualificação profissional e aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos, cada vez mais é também usada em programas que complementam outras formas tradicionais de interação face-a-face.

A educação em massa é o elemento que impulsiona o processo, já que o trabalho especializado era fundamental ao progresso econômico, que no século XIX estava ligado à automatização e no século XX passava aos setores de serviço. A tendência apontada por alguns teóricos para o século XXI é outra mudança de polo: do serviço para a informação. Já em fins do século XX, a informação constitui um setor econômico produtivo e os ‘trabalhadores da informação’ constituem um conjunto de profissionais altamente capacitados que poderiam ‘transformar o mundo’ (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Essa mudança de polo apresentada nessa citação, do serviço para informação, traz mais uma vez para o centro da discussão a relação das transformações da educação com as questões econômicas. Desta forma, percebe-se que o surgimento da EaD no Brasil acompanhou as mudanças estruturais do Estado brasileiro, sobretudo no âmbito econômico, enfatizando as políticas educacionais para a qualificação profissional do processo de industrialização brasileira.

Essas reflexões são muito importantes para esse trabalho, pois nos interessa traçar o perfil dos participantes dessa pesquisa e sua inserção em práticas letradas (dominantes e vernaculares) desde a educação básica até o ensino superior (momento atual de sua formação). Nesse contexto, a avaliação do desempenho desses participantes nessa modalidade de ensino é algo indispensável. Para isso, consideramos através dos instrumentos utilizados para coleta dos dados, o contato deles com hipertextos (leitura e produção) e consequentes práticas letradas digitais. Nesse caso, avaliamos especificamente o desempenho dos mesmos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA SOLAR. Ao analisarmos, a partir do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), o desempenho deles no ambiente, solicitamos que eles identificassem as vantagens e desvantagens da EaD. Essa informação é importante, pois permite que identifiquemos a relação dos participantes com a modalidade de EaD.⁹ A inserção desse ponto no questionário foi feita com base no quadro elaborado por (CAMPOS, 2000) e disposto a seguir.

⁹ Esses resultados podem ser conferidos na seção 3.1 (Análise dos questionários).

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<p>-Democratização de acesso à Educação – Atende a uma população numerosa, ainda que dispersa geograficamente, oferecendo oportunidades de formação adequadas às exigências atuais daqueles que não puderam iniciar ou concluir sua formação anteriormente.</p>	<p>Falta de socialização – empobrecimento da troca direta de experiências. Ausência de comunidades dinâmicas de aprendizagem na <i>Internet</i>. Impede a interatividade, a participação ativa do aluno, à aprendizagem colaborativa.</p>
<p>-Alcance - maior alcance do que o ensino presencial. Diversificação e ampliação da oferta de curso por diversas mídias e pela <i>Internet</i>.</p>	<p>Distribuição inadequada dos conteúdos, muitas vezes excessivos, o que provoca grande evasão.</p>
<p>Personalização e Individualização - que cada pessoa usa as estratégias de aprendizagem que lhe são mais positivas, possui um ritmo de aprendizagem específica, nas suas necessidades próprias, seus objetivos pessoais, um estilo cognitivo determinado. Pode estar no controle. O aluno passa a ser sujeito ativo em sua formação.</p>	<p>As respostas são mais lentas, mesmo utilizando ferramentas síncronas. A orientação e/ou correção das atividades pedagógicas é mais complexa, o que exige um rigoroso planejamento anterior. Perda da dimensão pessoal que, se não necessária ao ensino em si, é essencial ao ensino eficaz.</p>
<p>Capacitação tecnológica - Permite o treinamento dos professores e dos alunos com as novas tecnologias, da informação e computacionais. Possibilita uso dos recursos de multimídia, alta qualidade de formação, acesso a materiais instrucionais audiovisuais elaborados pelos melhores especialistas em cada assunto.</p>	<p>É preciso também considerar a exigência do indivíduo ser letrado o suficiente para que possa compreender os textos e utilizar a Rede.</p>
<p>Interatividade – Depende de Curso bem projetado e executado. Professores e alunos: aprendizagem colaborativa. Estimula o trabalho cooperativo entre professores, alunos e administradores. Intercâmbio de informações a nível internacional e nacional com outras organizações, mediante o acesso à <i>internet</i>.</p>	<p>Tendência muito comum, nos cursos <i>online</i>, de se transferir simplesmente um curso presencial ou a distância baseado em material escrito para o virtual, o que descaracteriza o meio.</p>

QUADRO 03 – Vantagens e desvantagens da EaD.

Fonte: adaptado de CAMPOS, 2000.

Ao analisarmos o quadro podemos observar que as vantagens que aparecem no decorrer do texto, em síntese, são as seguintes: democratização de acesso, maior alcance, personalização e individualização, capacitação tecnológica e interatividade. Já as desvantagens podem ser sintetizadas nas seguintes: falta de socialização, distribuição inadequada do conteúdo, perda da dimensão pessoal e respostas mais lentas.

De todas as transformações da educação a distância nos últimos anos em nosso país, cabe ressaltar o empreendimento que veio consolidar a EaD em nosso país: a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2009, p. 1)¹⁰

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

A UAB se destaca como uma das melhores alternativas para atender a uma grande demanda que surgiu em nosso país nos últimos anos. Isso completa a agenda governamental no sentido de consolidar a educação a distância como modalidade eficaz na oferta do ensino superior público e gratuito.

Por último, nessa parte do nosso trabalho, cabe pontuar que apesar do Decreto nº 5.622/05 estabelecer diretrizes gerais para credenciamento de instituições e para a oferta de cursos em EaD, ainda há a carência de mecanismos de regulação e supervisão quanto às condições de oferta desses cursos e das instituições que os disponibilizam, sobretudo quanto à multiplicidade de formatos de cursos e metodologias adotadas para a modalidade. Isso sugere um aprofundamento nos estudos sobre EaD considerando seus impactos, possibilidades e limites.

Na próxima seção desse trabalho, vamos refletir um pouco sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira – E/LE e o uso das novas tecnologias. Sendo que, ao analisar o uso dessas novas tecnologias, refletimos sobre o trabalho docente.

2.2 O ENSINO DE E/LE E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Consideramos extremamente relevantes as questões levantadas nesta seção, pois essa pesquisa reflete sobre a formação do professor de espanhol em EaD. Os dados desse trabalho, disponíveis na seção 3.1, sinalizam que a cada dia mais, estudantes estão sendo inseridos em práticas letradas em contexto digital. Diferentemente das práticas com material impresso, essas exigem dos participantes níveis e formas diferentes de abordagem do texto.

Outro ponto interessante que devemos considerar nesta seção é que a popularização da comunicação, em particular, a mediada por computador, tem sido muito

¹⁰ Página atribuída pelo autor.

frequente em nossa sociedade. Isso tem influenciado diretamente o uso das novas tecnologias da informação e comunicação-TICs no ensino de línguas estrangeiras.

Uma breve análise das constantes transformações sociais, culturais e econômicas em nosso país, permite-nos entender que o uso das TICs têm implicações ao nível de ensino. Mesmo diante da importância das inúmeras ferramentas possibilitadas pelas TICs, é importante ponderar que há muitas questões que devem ser levadas em consideração para que a integração dessas ferramentas ao cotidiano docente tenha êxito.

Lévy (1997) defende que o uso do computador pode desempenhar funções explicitamente didáticas, relacionadas, por exemplo, com a veiculação de diversos exercícios que visem ao desenvolvimento de habilidades comunicativas estudantes de uma língua estrangeira, por exemplo.

Nessa mesma perspectiva, Humblé (2001) afirma que as novas tecnologias, em especial o computador, significam uma verdadeira revolução para o ensino de línguas em geral e das línguas estrangeiras em particular. Isso porque elas possibilitam acesso imediato a textos autênticos e atuais na língua alvo, o que antes da *Internet* não seria tão fácil.

Um marco para o uso do computador no ensino de línguas estrangeira foi a década de 1990. Foi nesse período que os computadores passaram a gerenciar informações que não estavam contidas somente em documentos de textos, mas também arquivos de som e imagem em movimento. Foi nessa época que surgiram os microcomputadores multimídia, que tinham como característica básica permitir o uso do *software* (programa computacional) no qual convergiam informações sonoras, de texto e visuais.

A partir dessa época, tem se tornado cada dia mais comum os programas desenhados especificamente para o ensino de E/LE. Em algumas situações, são séries de exercícios para desenvolver todo tipo de habilidade, cursos completos, manuais e outros. Esses materiais utilizam um texto base a partir do qual se desenvolvem os exercícios.

O grande *boom* da Internet afetou diretamente o E/LE e o uso das novas tecnologias, pois, já no seu nascimento, a Internet tem uma série de recursos muito práticos. Dentre estes, é possível destacar: a) fonte de informação atualizada; acesso a dicionários *online*; c) participação em grupos de discussão; d) acesso direto a bibliotecas hispânicas; e) acesso a numerosas obras em formato eletrônico; f) surgimento de cursos virtuais de E/LE.

A grande revolução no uso da Internet foi o aparecimento da web que permitiu que professores e alunos de línguas estrangeiras passassem a ter acesso à produção cultural de outros países e a falantes dos diversos idiomas em salas de *chat*, listas de discussão e fóruns.

A web evoluiu e hoje falamos em três fases. A web 1.0, que alguns estabelecem como data 1994 a 2004, a web 2.0, que é o estágio atual, e a web 3.0, um estágio futuro, mas cuja previsão é a ampliação da inteligência artificial, avanços na computação gráfica e em aplicações na web. É relevante dizer que essa história não é linear e, dependendo da conexão e do equipamento, ainda existem muitas pessoas que só podem usar os primeiros recursos da web 1.0.

De acordo com Ruipérez (1998, p. 853), pode-se afirmar que as possibilidades de troca de todo tipo de informação multimídia através da web começaram a mudar as formas de aprendizagem do E/LE. Seguindo essa linha de raciocínio, ele destaca ainda que o uso da Internet e da multimídia seguirão de enorme proveito na aprendizagem de E/LE, pois parecem ter sido criadas na medida para este fim.

Quando relacionamos essas reflexões ao contexto dessa pesquisa, percebemos que o uso das tecnologias no E/LE tem sido cada dia mais constante. Todavia, não podemos afirmar que, somente pelo fato de os participantes estarem em contato com essas tecnologias, aprenderam os conteúdos disponibilizados de forma eficaz. Ou ainda, que a existência desses recursos, por si só, já implique em mudanças substanciais no ensino. Essas questões devem ser entendidas como um processo. Dessa maneira, o uso dessas ferramentas sugere uma mudança na formação do profissional do magistério. Ele deve ter uma formação que o habilite a lidar com o uso desses recursos em sala de aula.

Nossos participantes nessa pesquisa, futuros professores de E/LE, descreveram suas limitações e possibilidades no uso dessas novas tecnologias. Os dados apresentados nessa pesquisa sinalizam muitas questões, embora não entenda nenhuma dessas discussões como fechada.

2.3 UMA PROBLEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA (LA)

Nosso trabalho situa-se na interface das pesquisas em Linguística Aplicada. Dessa forma, consideramos necessárias algumas reflexões sobre o tema na fundamentação de nosso trabalho.

Iniciamos esta seção fazendo uma abordagem histórica da Linguística Aplicada bem como da estruturação desta enquanto ciência autônoma. Também consideramos as inúmeras perspectivas que essa ciência pode adotar. Assim, nosso percurso começa com o resgate do termo Linguística Aplicada que surgiu em 1940 e pouco tempo depois, segundo

Bohn e Vandresen (1988), já fazia parte do quadro de disciplinas da Universidade de Michigan. Nessa época, surgiu o primeiro curso ministrado por Charles Fries e Robert Lado.

Nesse período, a LA sofreu influência do paradigma estrutural que privilegia o sincrônico sobre o diacrônico. Dessa maneira, o linguista aplicado poderia ser chamado de aplicador de saberes. Isso fazia com que ela adotasse uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade. De acordo com Grabe (2002), o termo LA comumente refletia *insights* de linguistas com abordagens estruturais e funcionais que poderiam ser diretamente aplicados ao ensino de uma segunda língua e da língua materna. A influência do paradigma estrutural que privilegiava o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, e adotava.

Já década de 1950, foi fundado na Escócia, por Pit Corder, o Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edimburgo. A principal tarefa desse centro era estabelecer, pela primeira vez, nos novos cursos de graduação os fundamentos intelectuais do ensino e aprendizagem de línguas. Nesse mesmo período, J. C. Catford fundou a Escola de Linguística Aplicada, na Universidade de Edimburgo, com o intuito de solidificar os estudos em LA na Europa.

Poucos anos depois, também foi criado o Centro de Linguística Aplicada em Washington, Estados Unidos, fomentado pela fundação Ford, sob o comando de Charles Ferguson, que tinha o objetivo de ajudar na solução de problemas com relação ao ensino de línguas, encontrados em vários países em desenvolvimento. Institutos semelhantes foram criados em várias partes do mundo, visando a coleta e a análise de dados sobre o papel e o uso do inglês e de outras línguas, e resultando na criação de programas e materiais para o ensino de idiomas, bem como o treinamento de professores para a sua utilização.

Em 1964, os linguistas aplicados fundaram a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA)¹¹, a Direção da AILA define atualmente a linguística aplicada como “um meio de ajudar a resolver problemas específicos na sociedade” e acrescenta que “a linguística aplicada foca a sua atenção nas numerosas e complexas áreas da sociedade em que a linguagem desempenha um papel”. A presente definição mostra bem como a AILA sentiu a necessidade de encontrar uma definição capaz de acompanhar os desenvolvimentos da área de que se ocupa e o seu carácter interdisciplinar (PINTO, 2008).

¹¹Atualmente, a AILA é a federação internacional de associações nacionais ou regionais de Linguística Aplicada e conta com a participação de mais de 8.000 filiados em todo mundo, abrigando mais de 25 comissões científicas. A cada três anos é realizado o congresso internacional da AILA, sendo este o maior evento em Linguística Aplicada, reunindo pesquisadores e profissionais de todas as áreas da LA, envolvendo cerca de 2.000 participantes.

Pouco tempo depois, foi criada a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL), tendo como primeiro presidente Pit S. Corder. Somente em 1977 é fundada a *American Association of Applied Linguistics*, após a mesa-redonda “*On the Scope of Applied Linguistics*”, na reunião anual da *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL), em Miami.

Já na década de 1970, na PUC de São Paulo foi fundado o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* em Linguística Aplicada e em 1971 o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua (LAEL). Esse programa trouxe relevantes colaborações para a LA, como podemos observar:

O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL/PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - foi criado em 1970, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada fundado no Brasil. Foi reconhecido como centro de excelência pelo CNPq em 31/03/1971, credenciado pelo Conselho Federal de Educação em 23/09/1973 e reconhecido em 20/08/1978. O Programa de Doutorado, criado em 1980, foi credenciado em 05/05/1983, com concomitante reconhecimentos do Mestrado. Em 1989, Mestrado e Doutorado foram novamente reconhecidos. Em 1996, o Programa assumiu a necessidade de reestruturação de sua definição e organização global de pesquisa, dada a diversificação de interesses e mudanças de concepções a respeito do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, passando a incluir campos múltiplos de atuação. Como decorrência dessa nova perspectiva, a partir de 1997, mantendo a sigla LAEL, o Programa passou a denominar-se LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM. Desde sua criação até 2010, o Programa formou 883 (oitocentos e oitenta e três) alunos, sendo 618 (seiscentos e dezoito) Mestres, 194 (cento e noventa e quatro) Doutores, e supervisionou 35 (trinta e cinco) Pós-doutorados. (PUC-SP, 2010, p.1¹²)

Também é necessário registrar que esse programa marcou a entrada oficial da LA no Brasil. Ele foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Nacional de Pesquisas como “Centro de Excelência”, tendo como coordenadora a Dra. Maria Antonieta Alba Celani, um dos nomes mais atuantes no campo da LA.

No Brasil, em 1990 foi criada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) durante a V Reunião Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), realizada na cidade de Recife. Ela contou com um núcleo de ação política inicial, composto por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Campinas, desde 1987, e foi engrossado paulatinamente por representantes das grandes instituições universitárias brasileiras de todas as regiões até a sua fundação em 90. Atualmente, algumas décadas após sua fundação, a

¹² Página atribuída pelo autor.

associação ganhou uma importante estrutura com colaboradores de diversos programas de pós-graduação em nosso país:

A entidade, hoje, congrega aproximadamente mil associados em torno da pesquisa aplicada na esfera da linguagem. A agremiação de pesquisadores no âmbito da pesquisa aplicada na área da linguagem promove congressos nacionais de grande porte, faz-se representar na AILA internacional, através de dois vice-presidentes eleitos, publica revista científica nacional (Revista Brasileira de Linguística Aplicada), interessa-se pelo debate de grandes questões nacionais como o fez recentemente, quando da discussão da Lei de Estrangeirismos em tramitação no Congresso Nacional. Na Pós-Graduação, a ALAB apoia a instalação e desenvolvimento de Programas com essa especialidade no país (atualmente sete em operação concentrados nos Estados das regiões Sudeste e Sul, e em menor escala no Centro-Oeste, Norte e Nordeste). Toda essa movimentação de associados pesquisadores em Linguística Aplicada tem se convertido em inúmeras publicações alimentadoras dos programas de pós-graduação com essa natureza científica e do crescente número de disciplinas introdutórias da LA inseridas nos programas de graduação em Letras do país. (ALAB, 2010, p.1¹³)

Ainda nesse período, tanto no país como no exterior, novos e diversificados focos de interesse e novos e diversificados grupos de pesquisadores trabalhando na área favoreceram a expansão de uma base multidisciplinar na consolidação dos procedimentos de investigação próprios do campo aplicado (CELANI, 1998).

Ao fazermos esse resgate histórico das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) nas últimas décadas, não foi difícil perceber que, nos últimos anos, a mesma tem-se voltado para a análise de questões que buscam um retorno social e que a linguagem ou o uso da linguagem estejam no bojo das discussões. Evensen (1998) faz questão de ressaltar que a LA tem uma tradição empírica muito forte, na qual a pergunta de pesquisa está centrada em um problema linguístico, ou seja, em como um problema de língua pode ser resolvido tendo disponíveis respostas teóricas ou não-teóricas. Para o autor, o interesse primário da LA é abranger, entender, explicar e resolver problemas da língua em uso e/ou aprimorar soluções que já existem.

Dessa maneira, essa pesquisa aborda um problema em LA. Ou seja, o estudo das práticas letradas (dominantes e vernaculares) e a formação do letramento crítico, e isso tem uma alta importância social. Mas muitas questões relacionadas ao letramento ainda continuam sendo um desafio. Kleiman (1998, p. 55) defende que:

A LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objeto abrangente).

¹³ Página atribuída pelo autor.

Nesse contexto, o estudo dos possíveis impactos das práticas letradas na formação docente dos futuros professores de espanhol é, de longe, uma discussão com um forte cunho social. Kleiman (1998) também destaca que a pesquisa da leitura teria se configurado tácita e conseqüentemente como a pesquisa de um problema social, vista a importância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo, de todos os grupos sociais, em todos os níveis de formação.

Assinalamos também que a LA constitui-se um território sem fronteiras demarcadas, logo, elástico e fluido, no qual não há lugar para um princípio epistemológico único ou unificado. Isso porque é um campo em estado de vir-a-ser constante, no dizer de Signorini (2006, p.182), “constituído por percursos de investigação de natureza transdisciplinar, ou seja, por percursos de investigação que promovem o diálogo de uma construção teórico-metodológica com outra, muitas vezes produzida em outro campo”.

Tôrres (2009) observa que à LA interessa a resolução de problemas cuja relevância social comporte cacife suficiente para exigir respostas teóricas que possam agregar melhor qualidade de vida. Sendo assim, não se trata meramente de investigar e descrever a linguagem em uso em esferas sociais da atividade humana (trabalho, escola etc.), mas de identificar problemas discursivos existentes que, uma vez solucionados, possam erigir conhecimentos, promover o dialogismo, desobstruir fluxos discursivos, dentre outros aspectos (ROJO, 2006 b).

Diante do exposto, a pertinência desta pesquisa ao campo da LA se justifica já que seu objetivo é buscar resolver problemas de uso da linguagem que se concretizam no estudo das práticas letradas e seus impactos na formação de professores, em contexto específico, do ensino semipresencial de E/LE.

Na próxima seção, nossa preocupação gira em torno do termo letramento e de sua construção. Também nos interessa esclarecer as diferenças entre o termo letramento e alfabetização. Embora, para muitos teóricos, já não seja necessário estabelecer essa diferença.

2.4 LETRAMENTO(S)

Nesta seção, apresentaremos o significado do termo letramento, sua etimologia, sua evolução e a comparação com os significados atuais. Além de examinarmos em que consiste a diferença entre alfabetização e letramento.

Apesar das contribuições de muitos teóricos, o termo letramento ainda suscita dúvidas (KLEIMAN, 2005). Então, nesse ponto vamos discutir esse conceito e seu

desdobramento investigando, também, o motivo da recorrente confusão entre os termos alfabetização e letramento.

Não faz muito tempo que a palavra letramento surge no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas no nosso país. Não é difícil rastrear as primeiras ocorrências do termo em nossa língua, pois, o surgimento do termo letramento remonta à década de 1980. Para melhor compreensão desse percurso histórico do termo letramento em trabalhos no Brasil, recorreremos ao trabalho de Soares (2002), no qual a autora assinala que:

Uma das primeiras ocorrências (*do termo letramento*) está no livro de Mary Kato, de 1986 ('No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística') [...] dois anos mais tarde surge, em 1988 ('Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso') de Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, **distingue alfabetização de letramento** [...]. Desde então a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: 'Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita' (SOARES, 2002, p.15).

Desde então, vários pesquisadores têm direcionado suas pesquisas incluindo o termo letramento, junto com suas diferentes concepções, mas sendo que a maioria delas está diretamente imbricada superando a dicotomia: alfabetização versus letramento, ainda furto de muitos equívocos entre os educadores.

A autora ainda sugere que o surgimento dessa palavra acontece porque emergem novos fatos e novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Embora a palavra letramento ainda cause estranheza a muitos, outras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: *analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, e, mesmo, letrado e iletrado*.

A autora ainda destaca que, ao analisarmos o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, percebemos definições bem específicas sobre os termos apresentados anteriormente. Quando analisamos o termo *analfabetismo*, constatamos que é definido como “estado ou condição de analfabeto”, e *analfabeto* seria aquele que “não sabe ler nem escrever”, ou seja, vive no estado ou condição daquele que não sabe ler nem escrever. Nesse sentido, a ação de *alfabetizar* é definida como *alfabetização* e alfabetizado é aquele que já sabe ler e escrever. No caso do termo *letrado*, o mesmo dicionário define como “aquele versado em letras, erudito”, e *iletrado* é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. É importante destacar que a palavra letramento ainda não aparece registrada no Aurélio (*Idem*, 2002).

Dessa forma, quando nos referimos ao termo letramento estamos remontando a uma palavra que se torna conhecida na década de 80 (*'literacy'*, em inglês), que vem do latim

littera(letra), com o sufixo – *cy* (condição, qualidade), e que é utilizada para designar as práticas sociais de leitura e de escrita diferentes daquelas práticas de ler e escrever resultantes do processo de aprendizagem do sistema da escrita (a alfabetização). Nesse sentido, podemos entender *literacy* como estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever. Nesse contexto, devem ser consideradas as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. É justamente a esse estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita que chamamos letramento.

Cassany (2005) destaca que outros idiomas também apresentam variações do termo letramento em alemão se alterna a utilização do *literacy* com *alphabetisierung* em francês, *lettrisme y litteracité*.¹⁴ Além disso, usa-se o adjetivo *letrado* para se referir a um indivíduo ou a uma comunidade (*letradas*) e para opô-lo a alfabetizado/a (com o valor, no último caso, de que haveria adquirido o código gráfico, o alfabeto, mas as práticas, os hábitos e os valores derivados do mesmo).

Em suas pesquisas, Coentro (2008) resgata que desde a década de 60, a UNESCO, a partir de estudo intitulado *World Illiteracy at mid-century*, já defendia que o conceito de letramento era muito flexível, impossibilitando distinção entre letrados e iletrados. No ano seguinte, a própria UNESCO definiu pessoas letradas como sendo aquelas capazes de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana e pessoas iletradas como aquelas que não conseguem nem ler nem escrever frases assim.

Letramento foi mais tarde definido como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita de maneira complexa, culturalmente determinada e heterogênea, ocorrendo em contextos específicos, com objetivos específicos (HEATH, 1986; BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995).

Barton (1994) destaca que com o crescente interesse pelos estudos do letramento, tal palavra tem se tornada polissêmica uma vez que ela vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comum o uso metafórico de expressões como: ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’ e, assim por diante. Assim, a chave para novas visões do letramento, na opinião desse autor, estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais.

¹⁴“Curiosamente, em Portugal tem-se preferido o termo *literacia*, mais próximo ainda do termo inglês.” (SOARES, 2003a, p.18)

Diante das definições expostas até esse ponto, e com base em uma sistematização no trabalho de (TÔRRES, 2003), consideramos importantes os diálogos e complementações de diversos autores internacionais em torno das concepções de letramento.

As pesquisas realizadas a partir dos Novos Estudos do Letramento – NEL (*New Literacy Studies*) nos apresentam um conceito diferente de letramento. Este estaria relacionado com um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (STREET, 1993), considerando as características ideológicas das diferentes práticas de letramento presentes na sociedade. Essas pesquisas vêm desenvolvendo as ideias de que a leitura e a escrita só fazem sentido, quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais das quais fazem parte e de que as questões de letramento (seus usos, consequências e significados) devem ser respondidas mediante descrições de usos e concepções em andamento em dado contexto social (MELO, 2009).

Assim, a partir de outros olhares dos NEL, podemos dizer que letramento pressupõe o domínio das habilidades de escrita e leitura para uma participação efetiva nas práticas sociais – trabalho, escola, religião, por exemplo. E a compreensão dessa nomenclatura é importante porque:

[...] na língua, sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um objeto surge, são inventados, é necessário ter um nome para aquilo... Para as coisas existirem, precisamos nomeá-las, por exemplo, denominamos “internauta a pessoa que ‘navega’ pela internet [...]” (SOARES, 2002, p.34).

A partir dessas questões, sociólogos, antropólogos, linguistas e historiadores observaram que era necessário separar os estudos sobre o letramento dos estudos sobre a alfabetização. Dessa forma, a alfabetização é vista como um processo solitário de aprendizagem, com fim em si mesmo desvinculado de fatos sociais, históricos e culturais (TÔRRES, 2003).

Assim, a hipótese principal para o estudo sobre o letramento foi verificar

[...] o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o séc. XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, as mudanças sócio-econômicas das grandes massas que se incorporaram à força de trabalho, a emergência da escola e o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder (KLEIMAN, 1995, p. 16).

A adição do ‘s’, marcador de plural, ao termo letramentos no título de nosso trabalho, acontece porque os Novos Estudos do Letramento (NEL) apontam-nos essa nova

demanda cultural: os “múltiplos letramentos” que se imbricam nos moldes da tecnologia digital. Dessa maneira, não existiria uma única forma de letramento. Street (1984) afirma que

Seria, provavelmente, mais apropriado nos referirmos a letramentos do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (STREET, 1984, p.47).

Essa posição também é defendida por Soares (2002) ao ressaltar que

Na verdade essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais, em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só pela palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 155-156).

Isso implica um conjunto de fatores e práticas que permeiam a sociedade e os processos cognitivos e ainda favorecem inclusões e exclusões de indivíduos na “era do conhecimento” (SANTOS, 2005). Dessa forma, tanto os letramentos, o letramento crítico como o letramento digital, são enfocados como parte integrante da plataforma teórica que sustenta essa pesquisa.

Evidenciamos, inicialmente, Street (1984, 1993) que defende que as práticas e conceitos de leitura e de escrita de uma determinada sociedade dependem do contexto em que se inserem e estão inexoravelmente incorporadas à ideologia veiculada pelas instituições dominantes de poder e o modo de concebê-las.

Seguindo também a concepção de letramento como fenômeno social, Barton (1998) expande as concepções de Street (1984) afirmando que são os usos culturais da escrita e por serem culturais, são próprios de cada comunidade. Barton (1998, p. 3) afirma ainda que o letramento “não se localiza no texto nem nos sujeitos da leitura, mas no espaço entre o pensamento e o texto”. Assim sendo, pode-se dizer que o letramento encontra-se na interação do indivíduo com o contexto social em que vive.

As pesquisas de cunho etnográfico de Heath (1983) trouxeram contribuições valiosas para os estudos sobre o letramento ao afirmar que o desenvolvimento da leitura da criança é influenciado pelas orientações de letramentos próprias de sua comunidade e que as crianças de meios poucos letrados estão fadadas ao insucesso escolar.

Terzi (2002) considera letramento como a relação que o sujeito e comunidades estabelecem com a língua escrita, abrangendo nessa relação os usos culturais, o conhecimento e a valorização da escrita, esta permeada pelas crenças e valores do indivíduo e da comunidade à qual pertence.

Scribner; Cole (1981) já definem letramento como um “conjunto de práticas sociais da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Em síntese, nesta seção objetivamos elucidar várias questões concernentes aos letramentos. Considerando desde a etimologia do termo, bem como a relação deste com outros com os quais já estamos bem mais familiarizados. De igual modo, apresentamos as diferentes perspectivas que surgiram com os Novos Estudos do Letramento. Seguindo nosso fio discursivo, na próxima seção apresentaremos dois modelos de letramentos propostos por (STREET, 2003, 2001, 1995, 1984), o *autônomo e o ideológico*, e a importância da compreensão destes para nosso arcabouço teórico.

2.5 LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, posto que entendemos que a compreensão destes modelos é de fundamental importância para as pesquisas que tenham as questões relacionadas aos letramentos como ponto central das investigações.

Levando em consideração as novas abordagens referentes aos estudos do letramento, alguns princípios e pressupostos teóricos são indispensáveis para a apreensão acerca do que constitui tal fenômeno, entre os quais enfatizamos dois conceitos-chave: 1) o binômio modelo autônomo e modelo ideológico de letramento (STREET, 2003, 2001, 1995, 1984); e 2) dois componentes básicos do letramento, que seriam os eventos e práticas de letramento (BARTON, 1984; BARTON; HAMILTON; ROZ, 1993; HEATH, 1983, 1982; SOARES, 2003, 2002).

Para (STREET, 1984), há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, há uma tendência para o desvinculamento das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Dessa maneira, a primeira concepção se limitaria ao que poderia ser considerado como uma dimensão pessoal. Os fatores sociais, históricos e antropológicos seriam deixados de lado nesse processo.

MacLaren (1997) vê que essa associação apontada por Street entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos consolida falsas concepções. Essas seriam: a ‘neutralidade’ do ensino, a perspectiva da leitura e da escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a importância de a escola se empenhar na celebração do conhecimento de ‘alto nível’ de letramento (a leitura dos clássicos da literatura, por exemplo) sem que as culturas

locais sejam consideradas sequer como ponto de partida (poderíamos citar o exemplo dos poetas populares). Com esse procedimento, reproduz-se a cultura dos grupos dominantes, fazendo da educação um processo de “domesticação” (MCLAREN, 1997) das classes populares e, portanto, favorecendo a manutenção do *status quo*.

Vale ressaltar que Kleiman (1995) menciona algumas falhas no modelo autônomo de letramento, relacionadas ao determinismo tecnológico (uma crença segundo a qual o progresso social deriva de desenvolvimentos tecnológicos específicos, tais como: a imprensa escrita, a televisão ou atualmente a computação e tecnologia da informação), a indiferença às variações culturais, o fato de ser sumamente economicista e de ser etnocêntrico. Contudo, todos esses fatores desqualificam o modelo autônomo por ser discriminatório contra o “iletrado” e por ser baseado em textos escritos em detrimento da oralidade.

No segundo modelo, denominado por (STREET, 1984), “modelo ideológico de letramento”, a escrita e a leitura estão vinculadas às práticas sociais. Assim, levam-se em conta os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos. Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários). Tudo depende dos interesses dos que o estiverem colocando em prática. Essencialmente o *modelo ideológico*, partindo de premissas diferentes das que norteiam o *modelo autônomo* de letramento, defende que: 1) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; 2) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; e 3) todas as práticas de letramentos são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2009).

Kleiman (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito, cuja análise deve ser parte de um modelo mais eficaz de letramento.

Com base nessa descrição, podemos afirmar que o modelo de letramento mais frequente no âmbito escolar seria o autônomo, responsável de certa forma pela vigência de uma concepção reducionista de leitura e escrita como atividades exclusivas do âmbito escolar,

que desconsidera os textos de circulação social extraescolar que estão envolvidos nas práticas cotidianas das pessoas.

Mesmo com essa aparente oposição, é interessante frisar ainda, que esses dois modelos não se configuram como “opostos polares”, conforme assevera Street (2003). Assim, a adjetivação que os acompanha indica a orientação privilegiada por um e outro: no caso do modelo ‘autônomo’, as habilidades técnicas que envolvem o letramento (reconhecimento fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases, produção de redações); no modelo ‘ideológico’, os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade.

Dessa afirmação decorre compreender que “[...] o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo [...]”, o qual, por sua vez, “[...] mostra-se profundamente ideológico [...]” (STREET, 2003, p. 8).

Podemos assim, afirmar que o modelo ideológico contribui para pesquisas que se voltam para as relações de poder instituídas pelos usos sociais da escrita, incluindo as experiências iniciais com a escrita (alfabetização). Ele pressupõe a importância do desvelamento dos sistemas ideológicos subjacentes a toda e qualquer prática de letramento e/ou programa que se destine à inserção e/ou ampliação dos letramentos.

Gradativamente, os estudos sobre o fenômeno letramento, que até então voltavam as suas atenções para os efeitos do letramento em uma dimensão universal, passaram a contemplar unidades “isoladas”, tais como grupos minoritários em certas comunidades e comunidades não industrializadas, preocupando-se em descrever as condições de usos da escrita naqueles contextos com a finalidade de compreender como eram e quais eram os efeitos da prática de letramento naquelas comunidades minoritárias, que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (Kleiman, 1995).

Após as explicações sobre o binômio, letramento autônomo e ideológico, nesta seção, apresentaremos na próxima os dois componentes básicos do letramento, que seriam os *eventos e práticas de letramento*.

2.5.1 Eventos e práticas de letramento

Esta seção soma-se à anterior na perspectiva de trabalhar alguns conceitos fundamentais para os que lançam seus olhares investigativos sobre determinados fenômenos

na perspectiva dos estudos respaldados nas questões de letramento. Nesse caso, trataremos especificamente dos *eventos e práticas de letramento*.

Somando-se à distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico, é necessário descrever a especificidade de ‘letramentos’ em contextos e tempos específicos, os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* são extremamente didáticos e basilares para essa nossa compreensão. Eles tornam mais clara a distinção entre os dois conceitos apresentados anteriormente.

A antropóloga Americana Shirley B. Heath (1982, 1983) foi quem primeiro utilizou o conceito de *evento de letramento* em pesquisas. Ela desenvolveu um projeto no qual introduziu, como unidade de análise, o *evento de letramento*.¹⁵ Heath (1982, p. 93) assim o define: “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Ou seja, o evento se dá na interação social da qual o texto escrito e sua interpretação são partes constitutivas. Ela explica que em todas as situações nas quais seja necessária à escrita, em que ela seja integral à natureza das intenções dos integrantes, a fala é um componente necessário. E nesse momento, em que a fala gira em torno do texto escrito, é o evento de letramento. Este seria “qualquer sequência de ações, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção/compreensão da escrita desempenhe um papel” (*Idem*, 1983, p. 38). Seriam também “todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995, p.42).

Essa noção de evento de letramento tem um papel importantíssimo na nossa sociedade porque permite a percepção de que o letramento está imbricado em nossas atividades cotidianas. Ele se apresenta em interações diretas que são plurais e se concretizam em situações como as seguintes: uma discussão em mesa de bar sobre qual candidato se saiu melhor no debate político da noite anterior, uma conversa realizada por crianças sobre os avanços nas fases de um jogo de videogame e a diferença entre os níveis, a leitura de um conto de fadas para uma criança antes de ela dormir, dentre outros. Mas também esses eventos se apresentam em situações indiretas ou a distância: a participação nas discussões de um fórum em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o envio de uma mensagem para o tutor

¹⁵Heath (1983) realizou um extensivo e promissor trabalho etnográfico tomando como unidade de análise *eventos de letramento* locais, tendo como objetivo investigar as orientações de letramento de duas comunidades em Piedmont Carolinas – Trackton, uma comunidade afro-americana de operários, e Roadville, uma comunidade operária de brancos nos Estados Unidos.

solicitando uma explicação sobre um exercício não compreendido, as participações em um *chat* educativo, o fato de postar uma atividade em um portfólio e aguardar a nota, etc.¹⁶

Heath (1982, 1983) ainda sugere que eventos de letramento têm regras de interação social que regulam o tipo e a quantidade de conversa (fala) sobre o que está escrito, e definem modos em que a linguagem oral define, nega, auxilia, ou coloca de lado o material escrito. Eventos de letramento são, então, governados por regras, e suas situações diferentes de ocorrência determinam suas regras internas para a fala, a partir da interpretação e interação em torno do texto escrito.

Terra (2009) aponta, no que toca às *práticas de letramento*, que estas são modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita produzidos pelas pessoas num *evento de letramento*. Assim, enquanto os ‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num *evento de letramento* quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular, conforme apontam Pahl e Rowsell (2005, p. 9),

Um ‘evento de letramento’ é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de *eventos de letramento*. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a *práticas sociais de leitura e escrita*. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante ‘da prática de leitura de livro na sala de aula’ (prática de letramento).

É importante destacar que Street (2001, p.11) observa que “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição.” Isso indica que o conceito de ‘evento de letramento’ considerado de forma isolada, não permite revelar como são construídos, em determinado ‘evento de letramento’, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das conversações e concepções de natureza cultural e social que as perpassam.

As discussões em torno da definição de ‘evento de letramento’ e ‘prática de letramento’ tem orientado pesquisadores (SOARES, 2003) no sentido de identificar a correlação entre ‘níveis de escolarização’, ou graus de instrução, e ‘níveis de letramento’ ou de ‘alfabetismo’ avaliados com base nas práticas sociais de uso da escrita.

¹⁶Na descrição das ações de interação indireta ou a distância nos eventos de letramento, fizemos questão de exemplificar algumas atividades que serão analisadas nessa pesquisa e que são parte integrante do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Solar/UFC.

Terra (2009) afirma que ‘medir’ níveis de ‘letramento’ é tarefa complicada principalmente se atentarmos para o caráter sociocultural situado dos ‘letramentos’, isto é, para a heterogeneidade de práticas sociais que envolvem de uma ou de outra forma os usos da escrita na contemporaneidade (ROJO, 2008; STREET, 1984, 2001). Ainda assim, como salienta Soares (2003, p. 96), “um critério que busca aproximar-se mais de medidas de letramento é o estabelecimento de uma equivalência entre anos de escolarização [...] e capacidade de fazer uso competente e efetivo da leitura e da escrita”.

Nessa parte do nosso percurso, faz-se necessário explicar os termos (dominantes e vernaculares) para melhor compreensão de nossa proposta.

Para isso, recorremos a Hamilton (2002, p. 8) que sinaliza para o fato de que muitos dos letramentos, que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação, são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais e não contam como letramento validado socialmente, ou melhor, institucionalizado. É importante destacar que nessa pesquisa busca-se identificar, além das práticas dominantes as vernaculares, pois entendemos que estas sejam de fundamental relevância no processo formativo dos participantes investigados por nosso trabalho. De acordo com essa perspectiva, Hamilton (2002, p. 4) categoriza os letramentos dominantes como “institucionalizados” e os distingue dos letramentos locais “vernaculares” (ou autogerados).

É importante destacar, que a autora não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Os primeiros são, assim, classificados por sua associação a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. São caracterizados como “parte dos discursos especializados incluídos em comunidades de práticas, padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, ao invés de pelos propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos e de suas comunidades” (HAMILTON, 2002, p. 4).

No caso dos “vernaculares”, não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Assim sendo, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas de resistência ou táticas, no sentido de Certeau (1994). Pontuamos que a compreensão das definições (vernaculares e dominantes) é fundamental para compreender a postura metodológica adotada por essa pesquisa, no que tange à classificação das práticas letradas dos futuros professores de espanhol.

Na próxima seção, apresentaremos algumas classificações de letramento mostrando como essas práticas de letramento se concretizam dentro de comunidades

específicas, nas quais se exige o uso de novas práticas sociais de leitura e escrita que demandam dos participantes novas formas de letramento.

2.5.2 Práticas de letramento e multiletramentos

Nesta seção, conheceremos as diferentes formas de letramento que são exigidas dos participantes em situações sociais nas quais a leitura e escrita são utilizadas como mediadoras. Também apresentaremos o que muitos teóricos têm denominado de *Novas formas de letramento*, bem como as principais classificações dos letramentos.

Terra (2009) advoga que as pesquisas desenvolvidas nesse âmbito de estudos, focalizando as ‘práticas de letramento’ e os ‘eventos de letramento’, têm conseguido iluminar aspectos sobre ‘o que as pessoas fazem com o letramento’ dentro e dentre comunidades. “Por certo, um olhar prospectivo sobre o letramento impõe como irrefutável a ideia de que o vetor desse fenômeno consiste na capacitação do indivíduo para o enfrentamento da utilização de novas práticas sociais da escrita.” (TERRA, 2009, p.64). Essas novas práticas demandam letramentos múltiplos (multimodais e multissemióticos) e, dentre estes, destacam-se na abordagem de nossa pesquisa o letramento digital, o letramento crítico e os letramentos em língua(s) estrangeira(s), nesse caso em particular, o da aprendizagem do E/LE.

No que concerne à classificação dos letramentos, podemos considerar que tanto a nível nacional, quanto internacional são muitas as tentativas de sistematização. Para Cassany (2005), de acordo com uma perspectiva de um letramento sociocultural, pode-se entender a pesquisa em linhas específicas. O autor apresenta a primeira linha como *Estudos socioculturais sobre o letramento*. Dentro dela, têm-se os estudos sobre os gêneros discursivos ou a análise do gênero, que defendem que cada gênero tem características verbais, discursivas, pragmáticas, cognitivas e culturais particulares.

Outra linha apontada pelo autor é a das *Novas formas de letramento*, tais como: *o multiletramento, o biletamento, o letramento eletrônico e o letramento crítico*. Como *multiletramento*, o estudioso aponta o fato de que hoje haver a prática da leitura de muitos e diversos textos em curto espaço de tempo. Como, por exemplo, é o caso da *Internet*, ao passar-se de uma página à outra ou da utilização de e-mails, da pesquisa, das salas de bate papo; em casa, ao ler textos veiculados pela televisão, ao ler um jornal ou uma novela. Portanto, ao mudar de texto, muda-se de gênero, de idioma de tema, de propósito, etc. (CASSANY, 2005).

Sobre o *biletramento*, o autor considera que se refere à habilidade que uma pessoa tem para utilizar uma L2 ou LE em seu cotidiano. De igual modo, há uma série de fatores envolvidos na expressão em uma L2 ou LE, tais como: identidade, tom, estilo, etc. Esses fatores permitem algumas reflexões, dentre muitas questões, sobre quais as estratégias se utiliza ao escrever em uma LE; também se o autor deve renunciar sua identidade de língua materna ao se expressar em LE, etc.

Cassany (2006) defende que o *letramento eletrônico* está muito presente na sociedade contemporânea devido ao avanço das novas tecnologias. Da mesma maneira, muitas das práticas cotidianas serão eletrônicas. É justamente desse contexto que emergem novos gêneros, que o autor subdivide em: *sincrônicos* (MSN, chat, jogos) e *não sincrônicos* (e-mail, web, foros, blogs). Essas questões também são refletidas por Baptista (2009) ao afirmar que “com os avanços tecnológicos, que surgem por casa das constantes mudanças sociais e do crescente processo de globalização, as formas já existentes de leitura e escrita se somam a outras, em e para as quais são exigidos habilidades e conhecimentos específicos”.¹⁷

Rojo (2008) também adota uma classificação para os letramentos relacionando-a aos objetivos da escola que, segundo a autora, seriam “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” Fundamentada nesses aspectos e também considerando as diversas transformações na sociedade contemporânea, ela apresenta a seguinte classificação para os letramentos (ROJO, 2008, p. 6):

a) os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;

b) os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já pronunciava, por exemplo, a noção de “numeramento”; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que “têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38);

¹⁷Tradução nossa do original: “Con los avances tecnológicos, que surgen a causa de los intensos cambios sociales y del creciente proceso de globalización, las formas ya existentes de lectura y escritura se suman otras, en y para las cuales se exigen habilidades y conocimientos específicos.”

c) os *letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada;

Entendidas como metas a serem alcançadas pela escola, as três classificações definidas pela autora pontuam as novas mudanças no mundo contemporâneo e que essas pautam novos posicionamentos da escola. Esses posicionamentos, de certa forma, contribuirão para ampliar e democratizar as novas práticas e eventos de letramento na escola.

É justamente esse o ponto sobre o qual se detém a presente pesquisa, uma vez que ela pretende investigar as práticas letradas (dominantes e vernáculas) e sua relação com a formação do letramento crítico dos futuros professores de espanhol com língua estrangeira, atuais alunos do curso semipresencial de Letras Espanhol da UAB/UFC. Para isso, traçamos um perfil sócio educacional desse futuro professor, identificando as práticas letradas com que tiveram contato na educação básica, bem como aquelas com que se deparam no momento atual de sua formação, a fim de verificar a possível repercussão dessas no seu letramento.

Dessa forma, entende-se nesse trabalho a leitura e a produção de textos como uma prática histórica e socialmente situada. Sendo assim, interessa investigar como essas são condicionadas historicamente no tempo e no espaço e seu papel na formação de futuros professores.

Na próxima seção, apresentaremos, dentre as diferentes formas de letramento apresentadas, os *letramentos crítico e digital*. Fazemos um percurso da construção desses letramentos mostrando suas particularidades e a relação dos mesmos com esta pesquisa.

2.6 LETRAMENTOS CRÍTICO E DIGITAL: ALGUMAS QUESTÕES

Embora diante de muitas definições sobre os letramentos apresentadas até este ponto, consideramos relevante fazermos, nesta seção, algumas considerações pontuais sobre dois dos últimos citados no parágrafo anterior: o *letramento crítico* e o *letramento digital*. Eles estão relacionados com os objetivos específicos dessa pesquisa, ou seja, analisar se há alguma influência dos diversos tipos de letramento nos letramentos digital e crítico e na aprendizagem do E/LE.

Primeiro é necessário considerar que esse texto já abordou os termos letramento crítico e eletrônico, dando alguns exemplos e definições de acordo com a posição adotada por Cassany (2005). Contudo, entendemos a necessidade de levantarmos algumas questões

diretamente relacionadas com nossa pesquisa e aprofundarmos mais as discussões sobre esses dois pontos nas próximas seções.

2.6.1 Letramento crítico

Nesta seção, realçamos a relevância do letramento crítico para nosso trabalho e a relacionamos com os objetivos de nossa pesquisa que, dentre muitos aspectos, contempla a formação do professor. Mostramos ainda que é, justamente, o letramento crítico que fomenta o questionamento das relações ocultas de poder e ideologias pelas quais o discurso foi construído, elaborando novos significados e atitudes diante da sociedade. Entendendo que a prática social compreende um processo de ação-reflexão-ação sobre o mundo.

Dessa forma, nossa reflexão toma, inicialmente, como base os estudos realizados por Cassany (2006), que são de extrema relevância para nossa pesquisa no que concerne ao percurso teórico adotado pelo autor para definir especificamente o letramento crítico.

Ler criticamente é um termo muito adotado nos manuais atuais e em muitos livros didáticos, mas de certa maneira, o termo crítico é muito vago, impreciso e variado (CASSANY, 2005, p.6). Ao abordamos especificamente o letramento crítico como uma questão pontual nessa pesquisa não estaríamos simplesmente retomando os letramentos apresentados anteriormente? O que entendemos por letramento crítico? Qual sua importância? Mesmo o termo crítico sendo vago e impreciso, seria possível rastreá-lo? Essas são questões fundamentais sobre as quais nos debruçaremos nesse ponto.

Para tentarmos responder essas questões, dentro dessa abordagem dos NEL, partimos do pressuposto, já mencionado em pontos anteriores, que ler e escrever não são somente tarefas linguísticas ou processos psicológicos, mas também práticas socioculturais (CASSANY, 2006). Dessa forma, ele propõe três planos de leitura: *as linhas, entre as linhas e além das linhas*.

Comprender *as linhas* de um texto seria compreender seu significado literal, a soma do significado semântico de todas suas palavras. Como *entre as linhas*, a tudo o que se deduz das palavras, ainda que não se tenha dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos, etc. E o que existe *além das linhas* é a ideologia, o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor. [...] Seguramente, as fronteiras entre esses três tipos de compreensão são difusas. A metáfora de falar do que há atrás do discurso é útil para mostrar que existe conteúdo escondido, que às vezes é o mais importante (CASSANY, 2006, p.52).¹⁸

É importante registrar que as fronteiras entre esses três tipos de compreensão são difusas. Nem sempre seria fácil diferenciar os três planos. Nessa perspectiva, o terceiro plano contemplaria o que existe “escondido” em cada texto que às vezes é o mais importante, ou seja, o que está além das linhas. É justamente no sentido de considerarmos também questões que estão além do texto que construímos o sentido de “crítico” adotado nesse trabalho.

Esse termo tem aparecido em muitas disciplinas em muitas décadas, dentre estas podemos destacar: filosofia, pedagogia, antropologia, sociologia, linguística e educação. Mas nem sempre são claras as fronteiras entre uma e outra e nem sempre esse adjetivo tem sido usado com o mesmo significado e propósito (CASSANY, 2006, p.65).

A teoria crítica rejeita a aceitação abnegada do mundo tal qual ele é, com suas desigualdades e injustiças, com a dominação de umas classes sobre as outras. Entende que a realidade não tem uma justificação natural, mas que há motivos históricos e sociais que conduzem a uma determinada ordem um mundo melhor é possível, que seja mais justo e igualitário, para que todos sejam mais felizes.

A Escola de Frankfurt ataca com dureza o positivismo, que separa os fatos empíricos dos valores humanos; reduz o raciocínio à lógica formal; prescinde da consciência e da ação individual. Definitivamente, fomenta um tipo de conhecimento (a ciência) que se distancia das preocupações cotidianas das pessoas e que constitui uma nova forma de dominação. Ao contrário, a teoria crítica propõe por a investigação científica a serviço da vida cotidiana, de modo que nossas necessidades encontrem respostas. Seguidores posteriores dessa corrente exploraram como a escola (re)produz a desigualdade. Concebem a escola e a educação como instituições criadas por uma classe social dominante para reproduzir a dominação.

¹⁸Tradução nossa do original: “Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. [...] Por supuesto, las fronteras entre estos tres tipos de comprensión son difusas. La metáfora de hablar de lo que hay detrás del discurso es útil para mostrar que existe contenido escondido, que a veces es el más importante...”

Freire (1995) utilizou o termo alfabetização com o sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento para designar uma prática sociocultural do uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que as usam e, que pode vir a ser libertadora, embora à época fosse mecanicista (KLEIMAN, 2005).

Com ele, o crítico penetra na educação com um sentido mais social, comprometido e político. Ler um discurso é também ler o mundo em que vivemos. Para o autor, é um ato político. Dessa maneira, um ato de libertação. “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade”. (FREIRE, 1995, p. 37). Nesse sentido, a alfabetização, entendida na perspectiva adotada por Freire com fortes semelhanças com o letramento crítico, empodera o aprendiz, dá-lhe o poder necessário para que possa melhorar sua vida. Adotando essa perspectiva, ela se converte num instrumento de libertação. Um ato político, além de pedagógico.

A pedagogia crítica, herdeira da teoria de Freire, estende e aprofunda a reflexão sobre alfabetização a toda a educação. Giroux (1988 *apud* CASSANY, 2006, p. 70) descreve duas características do pensamento crítico:

- a) Não entende o conhecimento como um fim em si mesmo, mas como um meio de problematizar constantemente os fatos.
- b) Nenhum conhecimento necessita de interesses, normas e valores humanos subjacentes, pelo que se torna fundamental poder adotar vários pontos de vista e desenvolver o pensamento dialético.¹⁹

Klooster (2001 *apud* CASSANY, 2006), referindo-se ao pensamento crítico, enumera o que não é: não é memorização, nem a simples compreensão de textos, nem a criatividade nem a intuição. Em troca, aponta cinco traços do que sim é:

- 1) *independente*: constitui-se a partir da individualidade;
- 2) *informado*: requer conhecimentos e informação;
- 3) *questionador*: arranca com perguntas ou problemas que interessam ao sujeito e que deve resolver;
- 4) *fundamentado*: busca argumentos bem fundamentados, com teses, argumentos, provas, etc. e
- 5) *social*: compara, contrasta e compartilha as ideias com os outros, ainda que inicialmente seja individual.²⁰

¹⁹Tradução nossa do original:

- a) No entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos;
- b) Ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar varios puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

²⁰Tradução nossa do original:

- 1. *independiente*: se construye a partir de la individualidad;

É importante salientar que Giroux (1999, p.177) resgata um pouco da história do surgimento dessa pedagogia.

Historicamente, as escolas muito poucas vezes foram autocríticas sobre seus propósitos e significados, e os poucos movimentos que as desafiaram. Mas algo aconteceu nos anos 70. Samuel Bowles e Herbert Gintis publicaram um livro chamado *Schooling in Capitalism America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* que lançou uma forma de análise ligada a teorias da reprodução social. Esta não era uma pedagogia crítica, mas uma tentativa de esclarecer algumas injustiças políticas e econômicas presentes na educação. Embora importante na politização da questão da escola, foi edificada sobre uma noção orwelliana da dominação, que era poderosa e desprovida de um discurso de resistência.

Podemos entender o termo “crítico” no sentido da pedagogia crítica com um forte teor de comprometimento e envolvimento social. “a teoria conhecida como pedagogia crítica revolucionária é ao mesmo tempo partidária e objetiva” (McLAREN; JARAMILLO, 2007, p. 97). Ela é partidária porque prefigura a superação das relações sociais de exploração capitalista. Ela é objetiva porque está enraizada na materialidade da vida produzida pelo trabalho humano. Assim, pelas descrições apresentadas, podemos entender que o pensamento crítico nesse contexto busca o fortalecimento da responsabilidade das ideias próprias, a tolerância às dos outros e a troca livre de opiniões, todos relacionados com a formação da cidadania democrática.

Seguindo esse fio discursivo, é importante destacarmos alguns conceitos redefinidos por Foucault (1999), tais como *poder, conhecimento e discurso* como fundamentais para a compreensão do letramento crítico.

Para o autor, o poder não se exerce somente com a soberania – ou a lei, as armas, a força, mas com o conhecimento. O termo conhecimento, utilizado no sentido de todas as nossas opiniões e saberes sobre a realidade: nossas convicções sobre fatos básicos como o que está bem e mal, o que é normal, o comportamento individual ou a organização social. Já o discurso, seria um dos procedimentos mais eficazes para construir o conhecimento de uma comunidade e para exercer o poder sobre a cidadania. Com esse discurso, não só expressamos uma mensagem, também construímos uma visão da realidade: os leitores adotam a concepção da realidade que oferece o discurso. Para Cassany (2006, p.73) “Foucault se mostra algo

-
2. *informado*: requiere conocimiento o información;
 3. *cuestionador*: arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver;
 4. *razonado*: busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc. , y
 5. *social*: compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual.

ascético em respeito à possibilidade de que a conscientização do indivíduo de Freire ou a teoria crítica permitam libertar-se do conhecimento acumulado historicamente por uma comunidade”.

Complementando com os Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990; BARTON *et al.* 2000; AMES, 2002; ZAVALA, 2002), que adotam um perspectiva sociocultural para o estudo da escrita, a aprendizagem mecânica da letra impressa não basta para ativar o desenvolvimento cognitivo ou o racionamento científico. As práticas sofisticadas de letramento surgem da interação de um grande número de elementos culturais, entre os quais a escrita atua como interface. Também constitui uma ferramenta empregada por pessoas e os grupos para exercer o poder.

Cassany (2006, p.86) sintetiza algumas habilidades inerentes ao leitor crítico, que seriam:

- Reconhece os interesses que movem o autor a construir seu discurso, com o conteúdo, a forma e o tom que o deu. Relaciona sua postura com o resto dos agentes sociais.
- Identifica a modalidade (atitude, ponto de vista) que adota o autor a respeito do que diz. Detecta a ironia e o sarcasmo, os duplos sentidos, a ambigüidade premeditada, a paródia e o escárnio.
- Reconhece o gênero discursivo utilizado: a função que realiza em sua disciplina, a estrutura e o estilo, a fraseologia e as sequencias discursivas habituais, as formas de cortesia tradicionais e etc.
- Recupera as conotações que concorrem nas expressões do discurso. As palavras que se associam no imaginário e a cultura própria de cada comunidade. O leitor toma consciência desses conhecimentos sugeridos e os confronta com outras perspectivas.
- Distingue a diversidade de vozes convocadas ou silenciadas. Cada discurso aproveita seus precedentes e todas as palavras são prestadas. O leitor identifica as expressões reutilizadas, repetidas, recicladas ou replicadas: citações diretas, indiretas, ecos, parodias, etc. Valoriza o efeito que causam e as matizes que contribui o autor no novo discurso.
- Avalia a solidez, a confiabilidade e a validez dos argumentos, os exemplos os dados. Detecta incoerências, imprecisões, erros e contradições²¹.

²¹Tradução nossa do original:

- “Reconoce los intereses que mueven el autor al construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del reto de agentes sociales.
- Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o escarnio.
- Reconoce el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradiciones, etc.
- Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma consciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.
- Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector identifica las expresiones reutilizadas, repetidas, recicladas o replicadas: citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc. Valora el efecto que causan y los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.

Essas habilidades servem para rastrear a forma como se constrói o entendimento do que é o letramento crítico. Dessa forma, poderemos considerar que o letramento crítico afirma que o discurso também tem ideologia. Compreender requer reconstruir tanto o conteúdo como a ideologia e poder lhes atribuir sentido no mundo pessoal. Não existe nenhum discurso neutro. Todos estão situados e, de um modo ou outro, mostram sua ideologia (CASSANY, 2006, p. 76).

Esse ponto constitui-se um dos elementos basilares de nossa investigação, pois nos questionamos em que medida o contato com determinadas práticas e eventos, sócio e historicamente situados, pode contribuir ou não para o desenvolvimento dos letramentos digital e crítico e na aprendizagem do E/LE.

Na próxima seção, trataremos para discussão as questões que estão relacionadas com o letramento digital e, igualmente, a relação do participante com a leitura no uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs. Refletimos também sobre as constantes transformações tecnológicas que a sociedade vem enfrentando e como estas influenciam na educação e na construção do letramento digital.

2.6.2 Letramento digital

Nesta seção, discutiremos sobre a formação do letramento digital e suas implicações no E/LE. Também retomamos alguns conceitos básicos de letramento e alfabetização para, a partir desse ponto, diferenciarmos o que convencionalmente tem sido chamado de alfabetização digital daquilo que chamamos de letramento digital.

Nossa pesquisa se situa no contexto da Educação a Distância - EaD. Dentro desse universo, quando aproximamos nosso olhar sobre alguns fenômenos específicos, no caso do avanço da EaD, percebemos que uma análise profunda sobre o avanço dessa forma de ensino e da aprendizagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA é extremamente necessária. Assim, os AVAs surgem como uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância. Esse fator possibilita a interação entre os participantes e destes com os conteúdos *online* com uma flexibilidade de tempo bem mais ampla do que a permitida pela modalidade tradicional de ensino.

-
- Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones.”

Uma discussão que emerge em nossa pesquisa é justamente sobre a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação – TICs na EaD. É importante ressaltar que elas podem contribuir, mas não é possível garantir que isso que aconteça. Dessa forma, torna-se necessária uma reflexão mais aguçada sobre os ganhos da aprendizagem com o possível leque de possibilidades que o universo propiciado pelas TICs nos assegura. Essas possibilidades transcendem inúmeras fronteiras a partir superação de um ponto específico, a ruptura da relação de linearidade entre estudante e materiais impressos.

Essas novas tecnologias trouxeram uma nova textualidade na qual a tela rompe a linearidade do livro, provocando não só mudanças materiais, mas nas relações “entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente falando, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p.151).

Para não termos a falsa impressão de que a inserção de todos os participantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem nesse universo acontece automaticamente, é necessário dizer que além das inúmeras questões sociais e econômicas que dificultam o acesso de grande parte da população a essas tecnologias, é exigido dos participantes, para que sejam imersos nessas TICs, um estado ou condição que definiremos a seguir como letramento digital.

Assim, torna-se necessário apresentar algumas questões pontuais sobre o letramento digital. “Falar em letramento digital implica, portanto, ‘abordar práticas de leitura e escrita um tanto quanto diferentes das formas tradicionais de letramento.’” (XAVIER, 2002, p. 01).

Isso ocorre muito diferente das formas tradicionais porque a sociedade está em constante transformação e a inserção ou exclusão dos participantes nas TICs é uma realidade na sociedade contemporânea. Um dos elementos básicos que perpassam esse processo é justamente o aumento no fluxo das informações. Nesse contexto, tanto usuários como produtores dessas TICs se veem diante de uma realidade de tecnologias instáveis (no sentido que mudam constantemente) e isso provoca várias mudanças no comportamento cultural e educacional. Coscarelli (2005, p. 17) destaca que:

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Isso não somente repercute no fato de o participante buscar as informações, mas de extrair conhecimentos e que também, predisponham de visão de linguagem que lhes

forneça artifícios para que os participantes aprendam a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam (ROJO, 2009).

Podemos apontar algumas diferenças entre o letramento digital e o tradicional no sentido que o primeiro transmite “as práticas de leitura e da escrita digitais, na *cibercultura*, de modo diferente de como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas” (SOARES, 2002, p. 146).

O conceito de letramento digital também é definido por Lévy (1999, p. 17) como um “conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Nesse contexto, aludimos à visão Xavier (2002, p. 2), ao entender que “ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens, desenhos gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital.” Isso envolve questões desde a objetividade no que se busca na *Internet* até a forma como atribuímos sentido ao encontrado, implicando na aplicação do termo em práticas culturais, sociais e pedagógicas.

Nessa mesma linha de raciocínio, destacamos a reflexão de que o letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 1998, p.20).

Como forma de complementar a citação anterior, inserimos uma reflexão de Gilster (1997, p.1). Segundo o autor, o letramento digital é uma habilidade desenvolvida para entender e usar a informação em seus diversos formatos através dos computadores²². Além disso, ele de igual modo destaca que para adquirir esse tipo de letramento é necessário desenvolver algumas competências, dentre elas a habilidade para julgar criticamente as informações encontradas no meio *online*, avaliando o conteúdo e a apresentação dessas informações; outra competência seria a de ser capaz de práticas de leitura no hipertexto; além de administrar a montagem do conhecimento através dessa hipertextualidade.

Ward e Karet (1997) utilizam uma abordagem com foco na aprendizagem do conteúdo (*content-based*) de letramento digital e elencam seis macro-habilidades para que um indivíduo seja considerado letrado na Internet: 1) saber enviar e receber *e-mails*; 2) navegar

²² “*Digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers*” (GILSTER, 1997, p.1).

na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos *online* e usar mecanismos de busca; 3) usar códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Linguagem*), incluindo a construção de páginas, *links*, inserção de imagens, além de *escanear* textos e recursos visuais para HTML; 4) usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na *Internet*; 5) entrar em outros servidores, baixar arquivos e aplicações; 6) Usar *news groups*.

No mesmo sentido, Eshet-Alkalai (2004) realizou um estudo que resultou em uma estrutura conceitual. O estudo foi feito em uma tentativa de contemplar a pluralidade da noção de letramento digital envolvendo uma variedade de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais bastante complexas. Para ele, esta estrutura conta com cinco tipos de letramentos apresentados, na sequência, em forma de quadro sinótico.

A compreensão dessa pluralidade colabora para nossa pesquisa, uma vez que identificamos as práticas de letramento digital dos nossos participantes no AVA SOLAR.

LETRAMENTO	HABILIDADES	DEFINIÇÃO DESSAS HABILIDADES
Letramento foto visual (<i>photo-visual literacy</i>)	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo-associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (<i>reproduction literacy</i>)	A arte de reciclar criativamente materiais existentes.	Habilidade de criar, com ajuda de técnicas digitais, um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (<i>branching literacy</i>)	Pensamento hiper-midiático e não-linear.	Habilidade de não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multidimensional.
Letramento informacional (<i>information literacy</i>)	A arte do ceticismo.	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no <i>ciberespaço</i> .
Letramento sócio emocional (<i>socio-emotional</i>)	Colaboração e Interação.	Abertura para trocar informações e compartilhar

<i>literacy)</i>		conhecimento com outros; capacidade de construir conhecimento colaborativamente.
------------------	--	---

QUADRO 04 – Letramentos digitais propostos

Fonte: ESHET-ALKALAI, 2004.

Diante do exposto até este ponto, podemos entender o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use as informações de maneira crítica e estratégica em contexto digital. Considerando que essas chegam até o participante, em formatos múltiplos, oriundas de múltiplas fontes. Isso exige dele uma postura crítica, ética, estratégica e acima de tudo orientada por objetivos previamente estabelecidos.

Após definir, exemplificar e mostrar as diferentes formas de letramento digital é necessário fazer uma diferença deste com o conceito de alfabetização tecnológica ou digital. Essa distinção é necessária para que se evite o uso indistinto dos dois termos. Dessa maneira, podemos dizer que alfabetização é o “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003, p.91); todavia, o exercício definitivo e competente desse conjunto de técnicas é realizado através do letramento, pois é através deste que produzimos os mais diferentes gêneros discursivos e acessamos o compartilhamos informações das mais simples às mais complexas em contextos específicos.

Ao analisarmos as nomenclaturas “alfabetização tecnológica” e “letramento digital”, percebemos que estas foram convencionalmente adotadas na obra de Soares (2002). Entretanto, advogamos que o termo “alfabetização tecnológica” seria a especificação mais adequada para se referir à compreensão da técnica que envolve o uso das novas tecnologias, enquanto que o letramento digital seria o termo mais adequado para se referir a apropriação desta técnica pelas práticas de leitura e de escrita dos diversos gêneros que permeiam os ambientes ou entornos virtuais do meio tecnológico. Para finalizar as definições apresentadas até este ponto, embora estejamos seguros que não necessariamente há um consenso entre estas, nem que encerrem a questão, primamos a de (BUZATO, 2006, p.16), ao afirmar que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Insistimos em destacar o letramento digital e seus muitos desdobramentos com base para nosso trabalho. Dessa forma, na discussão dos nossos resultados levantamos algumas discussões sobre os vários recursos disponibilizados em uma aula *online* no AVA SOLAR como *mouse over*, texto retrátil, pergaminho, folhinha player, vídeos, áudios, *links*, etc. e os possíveis prejuízos de seu desperdício, no caso das aulas impressas. Esse fenômeno poderia estar relacionado com o baixo nível de letramento digital dos participantes? Eles imprimem as aulas (essa opção é possível no ambiente) por não saberem usar as ferramentas disponíveis? Quais as consequências disso para a aquisição do letramento digital? Quais as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no SOLAR em seus respectivos níveis (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.)? Qual a relação dos impactos destas no ensino e na formação desse professor?

É nesse sentido que caminha essa pesquisa, entendendo que essa é uma construção fruto de olhares interdisciplinares todos fundamentados nos NEL. Dessa forma, ressaltamos que os resultados podem levantar diversas discussões sobre a EaD no Ceará e os impactos desta na formação de professores e na cultura local de comunidades tão distantes da capital, Fortaleza.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta parte, descreveremos detalhadamente como se construiu nosso percurso metodológico. Ele tem início com a descrição do paradigma no qual nosso trabalho se situa. Para isso, retomamos o objetivo principal de nossa pesquisa e a classificamos de acordo com este.

3.1 CARACTERIZAÇÃO

Esta seção apresenta a caracterização de nossa pesquisa, bem como o paradigma sob o qual ela está situada. Dessa forma, fazemos as devidas classificações do nosso trabalho, apresentado os cuidados éticos com os dados, uma vez que se trata de uma pesquisa que envolve participantes.

O objetivo da nossa pesquisa foi o de investigar quais práticas letradas (dominantes e vernaculares) os professores em formação tiveram contato e as possíveis implicações disso para a aquisição dos letramentos digital e crítico, visto que esses demandam do participante, aprendiz de E/LE, o domínio de diversas formas de interação pela linguagem e diferentes abordagens do texto.

Assim, é possível associá-la, essencialmente, aos postulados do paradigma qualitativo-interpretativista, embora trabalhemos com muitos dados quantitativos, fundamentados no que nos afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 32):

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de observação do pesquisador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Já em função do objetivo, classificamos a presente pesquisa como uma pesquisa explicativa de caráter diagnóstico porque identificamos os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, no nosso caso em particular, os eventos e práticas letradas e a formação dos letramentos (GIL, 2002). Assim, é possível afirmar que por explicar a razão e o porquê das coisas, esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos estudos oferecidos pelos estudos explicativos (RAUPP; BEUREN, 2004).

Estamos seguros de que nossa escolha foi a mais adequada, pois dada a complexidade das questões investigadas e a atualidade do tema, consideramos que esse tipo

de pesquisa nos ajudará nas repostas aos nossos questionamentos. Essa complexidade torna-se mais acentuada ainda, pois esta pesquisa envolve participantes e a compreensão de alguns fenômenos que estão diretamente relacionados a estes. Lembramos assim, que a pesquisa, por envolver seres humanos ainda que com a aplicação de questionários e avaliação da interação destes no SOLAR, teve que ser cadastrada junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.²³ Nosso trabalho foi devidamente aprovado²⁴ e seguiu os trâmites que descreveremos detalhadamente nos pontos a seguir.

3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

Nessa seção, delimitamos o universo no qual essa pesquisa está relacionada para que seja possível uma melhor compreensão de sua abrangência. Os participantes dessa pesquisa são atuais alunos do V (quinto) semestre do curso de Letras espanhol da Universidade Federal do Ceará – UFC em parceria com a Universidade Aberta da Brasil – UAB. Assim sendo, faz-se necessária uma melhor descrição desse contexto social.

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público, em geral, é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade²⁵ de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação

²³A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. (SISNEP, 20--, p.1)

²⁴ Conferir termo de aprovação pelo Comitê de ética em Pesquisa da UFC (Anexo 08, P. 187). Portanto, após a aprovação no referido comitê e submissão do trabalho à apresentação da dissertação em andamento, modificamos o título do trabalho de: “LETRAMENTO(S), LETRAMENTO CRÍTICO E PRÁTICAS LETRADAS: COMO FICA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL ORIUNDO DO CURSO SEMIPRESENCIAL DE LETRAS DA UAB/UFC?” para “LETRAMENTOS E PRÁTICAS LETRADAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL EM UM POLO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INTERIOR DO CEARÁ”.

²⁵ O Edital N^o2 de 2010 da Universidade Federal do Ceará – UFC, no item ‘Disposições preliminares, deixa bem claro os critérios de prioridade: “Poderão concorrer às vagas previstas no Item 4, deste Edital, somente candidatos que tenham concluído o Ensino Médio. Serão oferecidas vagas para o público em geral e vagas exclusivas para os cadastrados na Plataforma Paulo Freire, validados pelo fórum estadual (PARFOR).

1.2. Os candidatos que pretendem concorrer às vagas ofertadas para a Plataforma Paulo Freire deverão, no ato da inscrição, comprovar vínculo com a rede pública de ensino (estadual e/ou municipal) e estar no exercício da docência mediante entrega dos seguintes documentos comprobatórios: fotocópia do Contracheque do mês de agosto de 2010 e uma Declaração da Secretaria de Educação informando a condição de efetivo exercício do magistério.

básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Essa prioridade é assegurada nos editais das respectivas universidades parceiras que organizam e divulgam os critérios que serão respeitados no certame.

Já o Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Ele fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Conforme se menciona no próprio site (UAB, 2010), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) promove, por meio da metodologia da Educação a Distância- EaD, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

Dentre essas parcerias federais, encontra-se a Universidade Federal do Ceará – UFC. A universidade criou o Instituto UFC Virtual “para potencializar o acesso ao ensino de qualidade, sendo uma via aberta para a democratização do saber. Representa um programa nacional que propicia ganhos, não só em termos de regiões geográficas, mas também de quantidade e velocidade de aprendizagem.” (UFC VIRUTAL, 2010) O instituto conta atualmente com 08 (oito) cursos de graduação em parceria com a UAB. Os atuais cursos são os seguintes: Administração (bacharelado), Administração Pública (bacharelado), Física (licenciatura), Matemática (licenciatura), Química (licenciatura), Letras Inglês (licenciatura), Letras Português (licenciatura) e Letras Espanhol (licenciatura).

Essa pesquisa situa-se no contexto do ensino semipresencial de espanhol como língua estrangeira – E/LE. No que concerne ao ensino do espanhol, desenha-se um cenário no ensino de E/LE no nosso país, com a iminência do prazo final para implantação da Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Diante desse fato, surgiu uma visível demanda de professores de espanhol. Mais especificamente um déficit de mais de 200 mil professores para atuar no ensino do espanhol nos próximos anos; sendo desses demandados cerca de 10% para

1.3. As vagas ofertadas para os Cursos de Administração e de Administração em Gestão Pública serão destinadas exclusivamente ao público em geral.

1.4. Para os demais cursos, à exceção do Curso de Pedagogia, as vagas serão distribuídas: 50% para cadastrados na Plataforma Paulo Freire e 50% para o público em geral. “No ato da inscrição, os candidatos deverão indicar sua condição de participação.”(UFC, 2010, p. 1)

atuação imediata nas escolas (ARIAS, 2006). É importante destacar que existem interesses políticos por trás dessa lei, sendo que os mesmos estão além do simples interesse de implantação do E/LE na educação básica, como afirma (PARAQUETT, 2006, p.135).

Nesse contexto, as universidades apresentam-se como os principais e mais estruturados centros de formação de professores de espanhol. Sabe-se que a educação a distância é a modalidade educacional que aparece nesse cenário como uma das propostas mais eficazes para a formação de professores, em particular, nas cidades mais distantes dos grandes centros urbanos. Essa é a modalidade na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB).

O curso Letras espanhol semipresencial está presente em 08 polos da UAB/UFC. Os polos são os seguintes: Ipueiras, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixeramobim e Tauá. O curso tem a duração de 10 semestres letivos integralizando no total 2.824 horas/aulas. Sendo que estas horas/aulas estão assim subdivididas: Prática como componente curricular (432 horas/aulas), Estágio supervisionado (416 horas/aulas), Conteúdo científico-cultural (1.776 horas/aulas) e Atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas/aulas). A essa carga horária que soma 2.624 horas/aulas, somam-se mais 200 horas/aulas de atividades complementares.²⁶

De acordo com o Decreto Nº 5.622, de 19/12/2005, é obrigatório o momento presencial em cursos a distância, sendo oitenta por cento (80%) de sua carga horária desenvolvida a distância e vinte por cento (20%) em atividades presenciais, dos quais 60% com apoio tutorial e 40% voltados para estudos independentes. Na proposta da UFC Virtual, os encontros presenciais acontecem em 02 (dois) e/ou 03 (três) momentos presenciais por disciplina, com tempo de duração média de 04 (quatro) horas, realizados em 02 (dois) dias consecutivos. São nos encontros presenciais que os conteúdos teóricos das discussões virtuais se concretizam. A universidade criou uma estrutura própria para trabalhar com as atividades à distância, complementando os 80% da carga-horária restante, realizada em ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela própria universidade, o SOLAR.

²⁶ Conferir o ANEXO 09 - Grade do curso de Letras Espanhol semipresencial da UAB/UFC, p. 188.

O principal meio de interação do aluno com o Curso de Letras a Distância será o ambiente virtual Solar, desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual e já testado em inúmeros cursos e consolidado como espaço virtual para o trabalho de atualização pedagógica e formação de professores. A este recurso poderão agregar-se outros conforme a necessidade: e-mail, telefone, correio postal, fax. Além de material impresso e de multimídia (distribuído para os alunos nos encontros presenciais), o material *on-line* poderá constar de textos (em parte ou completo), imagens, arquivos de áudio ou vídeo. Qualquer material deste tipo poderá ser disponibilizado por qualquer usuário conforme seu nível de permissão. No espaço de aprendizagem virtual também ocorrerão encontros síncronos e assíncronos, buscando garantir a integração dos alunos com as informações disponibilizadas e entre si.²⁷

O ambiente é apoiado numa filosofia de interação e não de controle, baseado no modelo de três camadas, sendo eles: o modelo de participação; quanto à natureza da ferramenta e quanto à natureza do processamento da aplicação. O primeiro é orientado ao professor e ao aluno. Quanto à natureza da ferramenta se caracteriza por seu código ser aberto e quanto ao processamento da aplicação, caracteriza-se por ser uma aplicação distribuída (SANTOS e PEQUENO, 2000).

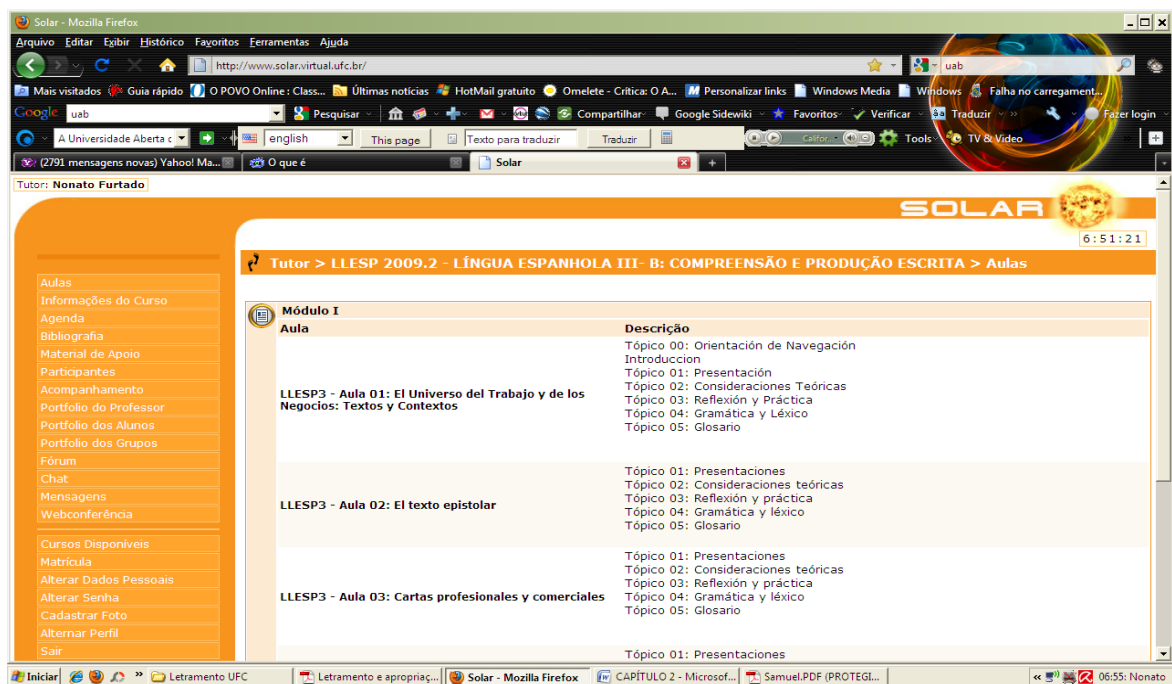


FIGURA 01 – Interface inicial do AVA SOLAR.

Fonte: disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*.

Nos encontros presenciais, o aluno deve se deslocar ao município-polo no qual deseja se veicular. Nele, deve ter acesso à Internet para realizar as atividades à distância.

A forma de ingresso em um dos cursos de graduação semipresenciais é por meio de processo seletivo vestibular, realizado anualmente, sob a responsabilidade da

²⁷Projeto de Licenciatura em Letras a Distância – UFC. (UFC, 20--, p.1)

Coordenadoria de Concursos da UFC (CCV-UFC). Esse processo seletivo consta de duas etapas, conforme podemos constatar no Projeto de Licenciatura em Letras a Distância - UFC²⁸:

A seleção terá a seguinte composição: **primeira etapa** composta de uma prova de conhecimentos gerais composta por conhecimentos nas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Geografia, História, Biologia, Química, Matemática, Física e Língua Estrangeira (Espanhol); **segunda etapa** composta de uma prova de redação e duas Provas de Conhecimentos Específicos (Língua Portuguesa e Língua Espanhola).

Ao final do curso, o aluno que cumprir todas as exigências legais e regimentais, fará jus ao diploma expedido pela UFC, com mesma validade de diploma de curso presencial para todos os efeitos e prerrogativas.

Os participantes dessa pesquisa, mencionados anteriormente, são 13 (treze) estudantes do curso de Letras Espanhol ingressantes em 2009.1. Eles são matriculados no polo de Quixeramobim (CE). A população do município é de 58.918 habitantes (IBGE- Senso 2000), sendo o 17º município do Estado em índice populacional. A economia municipal tem sua base na Agricultura, Pecuária, Comércio, Indústria e Serviços. A cidade destaca-se por ter o maior rebanho bovino leiteiro do estado. É importante ressaltar que nem todos os participantes da pesquisa residem na sede desse município. Há estudantes oriundos de comunidades rurais e de cidades circunvizinhas. Em sua maioria, já atuam como professores da Educação Básica e já possuem uma primeira Licenciatura. Muitos do grupo já atuam como professores de E/LE em escolas da região, mesmo sem uma formação específica.

3.3 CONSTRUÇÃO DE DADOS

Os dados dessa pesquisa têm duas fontes principais. A primeira reúne informações de 02 (dois) questionários aplicados com os estudantes. O primeiro questionário com perguntas objetivas e o segundo com a predominância de questões subjetivas. Ambos visaram identificar as práticas letradas (dominantes e vernaculares) com as quais os participantes tiveram contato no decorrer de sua educação básica e também as que se encontram em seu cotidiano no momento atual de sua formação. Na seção *Procedimentos*, explicaremos com detalhes como faremos a análise dos dados provenientes dos questionários e como os correlacionaremos.

²⁸Também extraído do Projeto de Licenciatura em Letras a Distância – UFC.

Além dos dois questionários, também obtivemos dados a partir da análise de como se dava a interação dos participantes com as atividades *online* presentes na disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*, disponível no SOLAR. Então, nosso *corpus* é constituído basicamente dessas fontes de informações: os dois questionários e as atividades da referida disciplina, descritas a seguir.

Antes é necessário relatar que nosso contato com esse grupo de estudantes aconteceu inicialmente por ocasião de uma oficina de produção oral em língua espanhola ministrada durante o mês de novembro de 2009. O segundo momento aconteceu quando atuamos como tutor da disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*, ministrada no polo de Quixeramobim. É necessário ressaltar que essa disciplina foi ao ar no período de 14/04/10 à 07/07/10.

Durante a disciplina, acompanhamos todas as atividades desenvolvidas pelos alunos. Nosso olhar sobre essas atividades *online* desdobrou-se entre o olhar do tutor, que tem o papel de ser um mediador no processo ensino e aprendizagem, e do pesquisador que teve que seguir toda uma orientação cientificamente fundamentada para a obtenção de dados relevantes para os objetivos dessa pesquisa. Para conseguir evitar a influência (confusão) de olhares, de tutor e de pesquisador, seguimos detalhadamente a metodologia e cronograma da pesquisa tentando nos deter em seus respectivos parâmetros. A tutoria exige uma série de requisitos de cada tutor, essas orientações também foram consideradas durante o nosso trabalho.

O ponto de intersecção dos objetivos dessa pesquisa se dá justamente na relação que estabelecemos do percurso que os participantes fazem ao decorrer de sua formação, esses dados foram obtidos a partir da análise e interpretação dos questionários, com o seu desempenho ao navegarem no SOLAR e realizarem as atividades propostas pelo ambiente.

A disciplina citada é parte indispensável do *corpus* dessa investigação. No ambiente, dentre as inúmeras ferramentas disponibilizadas²⁹, selecionamos as atividades de portfólio e *chat* para análise dos eventos e práticas de letramento digital em AVA.

Essa escolha foi motivada principalmente pela relevância de cada uma das ferramentas para o objetivo dessa pesquisa. Para melhor compreensão, a seguir, descreveremos a função de algumas das ferramentas disponibilizadas no SOLAR.

²⁹ O menu de interação do AVA Solar, situado do lado esquerdo da página, dispõe das seguintes ferramentas: aulas, informações do curso, agenda, bibliografia, material de apoio, participantes, acompanhamento, portfólio, fórum, *chat*, mensagens e web conferências. A opção que for selecionada pelo participante, será disponibilizada no lado direito da página.

O *portfólio* permite o armazenamento de trabalhos produzidos pelos alunos no decorrer da disciplina e, conseqüentemente, sua disponibilidade ao tutor para possíveis avaliações. A quantidade de portfólios pode variar, essa disciplina contém 06 (seis) portfólios com diferentes números de questões cada. No caso das disciplinas de produção oral, além de postar atividades em arquivos de textos (doc.,docx., rtf., etc.)³⁰, os estudantes gravam atividades de áudio e as postam no portfólio.

Nome	Data Entrega	Situação	Nota
AULA 1 Atividade 1	15/07/2009 a 21/07/2009	Corrigido	10
AULA 2 Atividade 1	22/07/2009 a 28/07/2009	Corrigido	10
AULA 3 Atividade 1	29/07/2009 a 04/08/2009	Corrigido	10
AULA 4 Atividade 1	05/08/2009 a 12/08/2009	Corrigido	9
AULA 5 Atividade 1	13/08/2009 a 20/08/2009	Corrigido	9,5
AULA 6 Atividade 1	21/08/2009 a 27/08/2009	Corrigido	10

FIGURA 02 – Portfólio online no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital. **Fonte:** disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*.

O *chat*, um gênero síncrono (CASSANY, 2005), permite a interação entre os estudantes do curso bem como com o tutor. Ele nunca é aleatório e o tutor o organiza seguindo orientação da disciplina ou de acordo com as demandas da turma.

³⁰ Descrição de extensões de arquivos de texto. Eles estão disponíveis tanto em softwares pagos. O estudante produz o texto em língua espanhola, de acordo com a proposta de cada atividade e o posta no portfólio. O tutor, por sua vez, corrige os trabalhos, subindo para o mesmo portfólio uma versão corrigida do trabalho com nota e possíveis considerações.

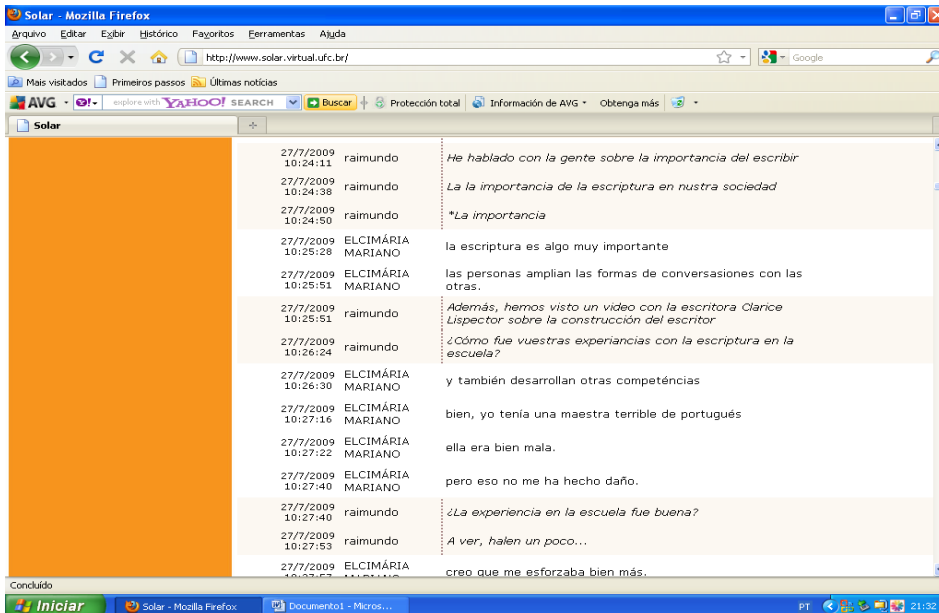


FIGURA 03 – Chat online no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital
Fonte: Disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*.

O fórum possibilita o acesso a discussões previamente agendadas pela disciplina. Nele, assim como no *chat*, o tutor faz uma mediação das discussões e pontua algumas postagens dos alunos. A opção mensagens permite uma comunicação entre todos os participantes da disciplina e funciona como um correio eletrônico. Embora tendo um caráter interno, cada participante, ao enviar uma mensagem, pode escolher a opção “enviar por e-mail”.

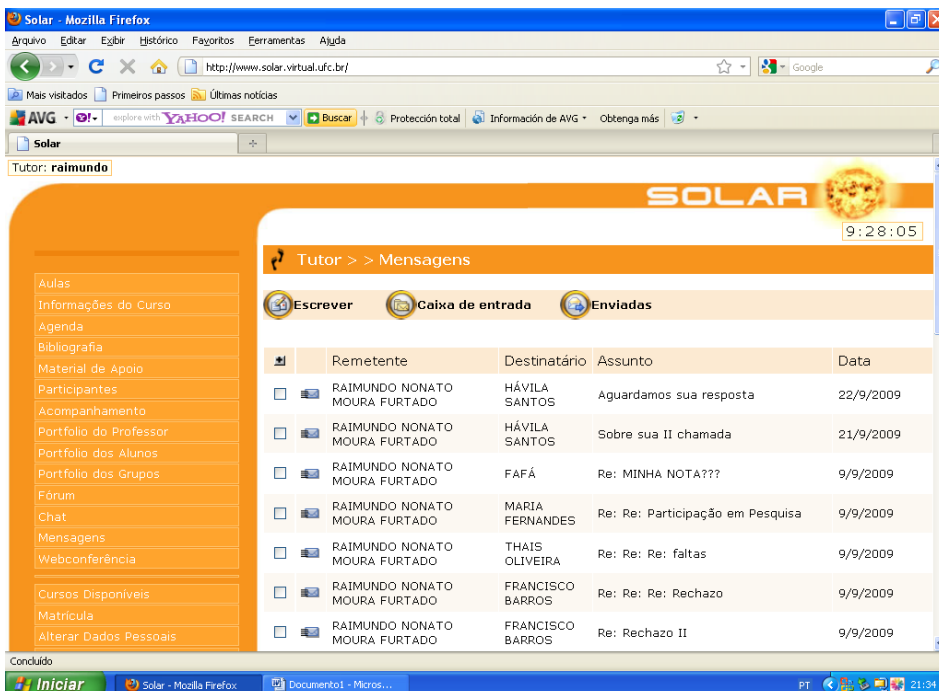


FIGURA 04 – Fórum online no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital, da disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*.

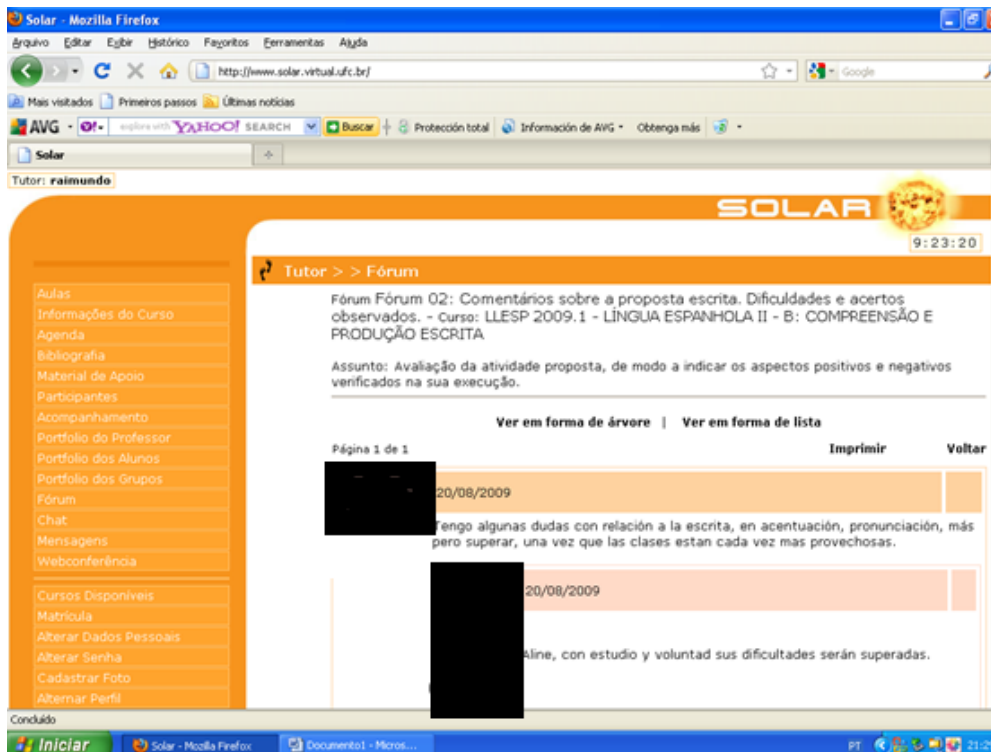


FIGURA 05 – Mensagens *online* no AVA Solar (UAB/UFC), exemplo de eventos e práticas de letramento digital.

Fonte: Disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita*.

Faz-se necessário registrar que a metodologia de análise e interpretação dos questionários, bem como das atividades *online* seguiram os procedimentos descritos com detalhes na próxima seção.

A descrição das atividades e ferramentas disponíveis no ambiente SOLAR nos possibilitou a sistematização de uma figura que tenta tornar mais didática a visualização das ferramentas e as consequentes práticas letradas possíveis no AVA.

Convém pontuar que nosso trabalho não se restringe à descrição dessas ferramentas, embora isso seja necessário e já tenha sido feito nesta seção do nosso trabalho. Mas ressaltamos que a compreensão do funcionamento destas, numa perspectiva mais global, é de extrema importância para esse trabalho. Assim, faz-se necessário salientar a importância do AVA, pois o Instituto UFC Virtual desenvolveu o Sistema OnLine de Aprendizagem - SOLAR, e atualmente ele é o AVA utilizado por todos os cursos de graduação a distância ofertados no estado do Ceará pela UFC.

A seguir, a figura da sistematização das diferentes ferramentas do ambiente.



FIGURA 06 – Ferramentas do SOLAR.

Temos ao centro, as ferramentas do SOLAR e as setas direcionais indicando as suas possibilidades: web conferência, e-mail, aulas, fórum, mensagem, portfólio e *chat*.

3.4 PROCEDIMENTOS

Na seção anterior, apresentamos os instrumentos que foram utilizados para a construção dos nossos dados e agora apresentaremos nosso percurso metodológico. Após a coleta da primeira fonte de dados, os questionários, percorremos os seguintes passos: seleção, codificação e tabulação (LAKATOS, 1991).

Na seleção, fizemos o exame minucioso dos dados. Tivemos que submeter os questionários, bem como alguns dos dados relativos às atividades do SOLAR, a uma verificação muito criteriosa a fim de detectar erros ou falhas que pudessem comprometer nossa análise. Nesse ponto, elencamos os aspectos mais importantes dos nossos dados, mas sempre com o cuidado para não perder detalhes que pudessem ser indispensáveis na análise. Um fator que nos ajudou muito foi o de pensarmos em contemplar o maior número de detalhes que estivessem diretamente relacionados com os nossos objetivos na hora da elaboração dos questionários.

Passando essa etapa, partimos para a codificação. Nela, categorizamos os dados que se relacionavam tanto entre os questionários, como entre os questionários e as atividades

do ambiente. Como trabalhamos com dados qualitativos e quantitativos, tivemos que transformar alguns dos dados qualitativos em quantitativos. Nossa codificação também incluiu os nossos participantes, cada um recebeu um código com os quais trabalharemos na seção *Análise dos dados*. Como tivemos 13 (treze) participantes, para cada um deles atribuímos a letra “P” maiúscula e para diferenciá-los acrescentamos números subscritos, de tal forma que a codificação dos participantes ficou assim disposta: (P₁, P₂, P₃, P₄, P₅, P₆, P₇, P₈, P₉, P₁₀, P₁₁, P₁₂ e P₁₃). Esse procedimento foi empregado a fim de preservar a imagem dos nossos participantes assegurada por nós junto a estes e ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Dessa forma, cada participante foi particularizado nas análises, sendo possível a qualquer momento estabelecer uma relação entre as diferentes variáveis envolvidas nesse processo.

Após essa etapa, tivemos que organizar nossos dados através da tabulação. As tabelas serviram para melhor visualização dos nossos resultados e da maior facilidade na verificação da inter-relação entre eles. Nesse ponto, já foi possível representar graficamente os dados obtidos pelos diferentes instrumentos. Toda essa tabulação foi feita de forma manual, com todo o cuidado para dar fidedignidade aos dados obtidos.

Após essa etapa de manipulação e obtenção dos resultados, partimos para o que Lakatos (2001) considera o “núcleo central da pesquisa”, a análise e interpretação dos dados. Esse ponto foi fundamental para entrarmos em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico. Nesse sentido, buscamos respostas às nossas indagações, por meio da comparação da relação dos resultados obtidos com nossas hipóteses bem como com outros fatores.

Como os dados são oriundos de duas fontes principais, é importante sintetizarmos nosso trajeto na construção dos dados. Eles seguiram dois percursos metodológicos concomitantes de análise. O primeiro apresenta a sequência de nosso trabalho com os questionários. Assim, pela ordem de desenvolvimento, tivemos:

- I) Aplicação dos questionários.
- II) Seleção das informações.
- III) Codificação do material bruto.
- IV) Tabulação através da organização de tabelas.
- V) Representação gráfica dos dados.
- VI) Análise e interpretação do material.

Paralela a essa sequência apresentada, seguimos no trabalho com as atividades *online* do SOLAR. É importante dizer que o critério de escolha de nossos dados se deu em função dos

objetivos do nosso trabalho. Para obtermos os dados necessários e prosseguirmos com a nossa análise nos orientamos pela seguinte lógica:

- I) Delimitação do universo das atividades *online* utilizadas a serem consideradas: portfólio e *chat*.
- II) Seleção de informações, nesse universo, que sinalizassem a identificação das práticas letradas.
- III) Codificação do material bruto.
- IV) Tabulação através da organização de tabelas.
- V) Análise e interpretação do material.

Apesar de nossa pesquisa ser, essencialmente, qualitativo-interpretativista, faz-se necessário um tratamento estatístico dos questionários e de algumas atividades *online*. Considerando sempre a seguinte condição:

Os dados colhidos pela pesquisa apresentar-se-ão ‘em bruto’, necessitando da utilização da estatística para seu arranjo, análise e compreensão. Outra parte importante é a tentativa de determinar a fidedignidade dos dados, por intermédio do grau de certeza que se pode ter acerca dos mesmos. A estatística não é um fim em si mesma, mas instrumento poderoso para análise e interpretação de um grande número de dados, cuja visão global, pela complexidade, torna-se difícil (LAKATOS: 2001, p.108 e 109).

Mas se faz necessário dizer que também contemplamos muitas questões qualitativas, a maioria delas, que obedeceram à metodologia inerente ao tratamento dessas questões.

É necessário reforçar que o ponto de intersecção entre essa as nossas duas fontes de dados é possível justamente através da metodologia de triangulação, pois com o objetivo de triangular os dados e conferir maior fidedignidade aos resultados, essa pesquisa fez um cruzamento de diferentes fontes de coleta. Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) destaca a importância da triangulação afirmando que:

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando a perspectiva de diversos autores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

Logo a seguir, temos uma figura que sistematiza a técnica de triangulação:

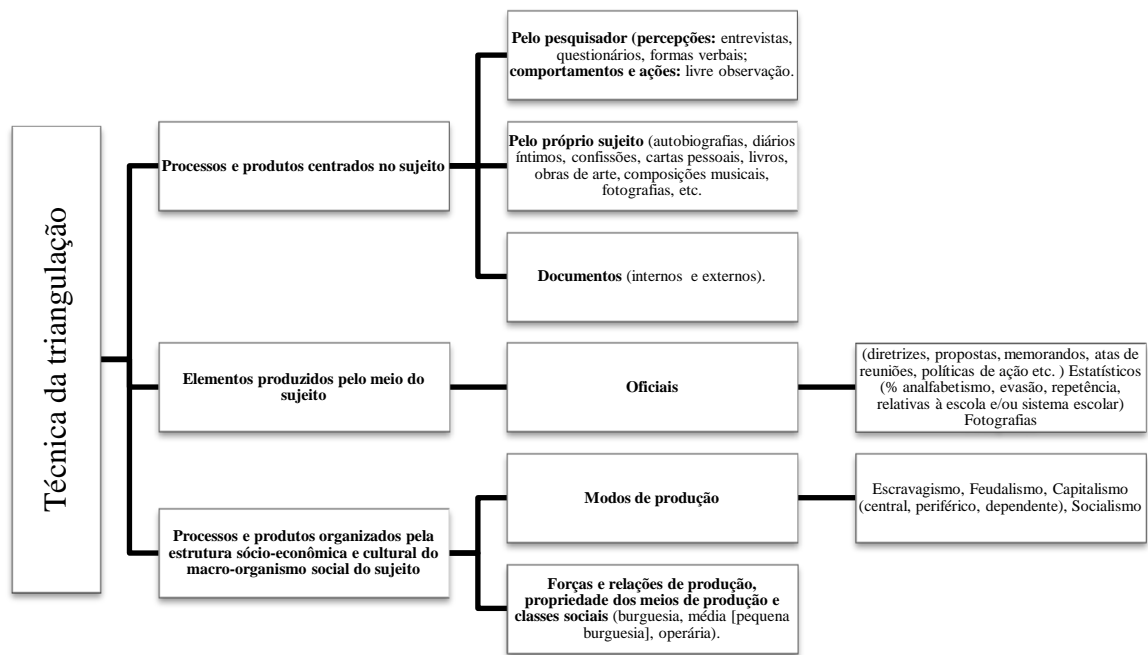


FIGURA 07 – Sistematização da Técnica de triangulação.

Fonte: Adaptada de TRIVIÑOS, 2008, p. 140.

Como podemos perceber, a figura apresenta os principais passos que o pesquisador deve percorrer para que possa, com êxito, executar essa técnica. Foi justamente, por meio da triangulação que pudemos confrontar os resultados dos questionários com o desempenho desses participantes nas atividades do SOLAR. Da mesma forma, foi possível ver a trajetória desse aprendiz no AVA, como ele constrói esse percurso tendo em vista sua singularidade como participante de práticas letradas. Consideramos assim, que as práticas ligadas aos novos estudos do letramento, têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2008a).

Por exemplo, dentro do letramento digital, analisamos quais os principais tipos de produção textual e leituras digitais e a relação dos participantes com hipertextos. Isso envolveu o diagnóstico da participação deles em comunidades virtuais, sites de relacionamentos, AVAs, salas de bate papo, dentre outros.

Ainda dentro desse universo do letramento digital, foi interessante para nossa pesquisa estudar a relação desses participantes com o SOLAR. Isso foi possível por meio da confrontação dos resultados dos questionários com o desempenho destes no ambiente. Eles leem todas as aulas *online*, ou imprimem e o fazem em folha impressa? Se isso ocorre frequentemente, quais os prejuízos para a proposta das atividades do SOLAR? Então, um dos fatores que consideramos é que vários dos recursos disponibilizados em uma aula *online*

como *mouse over*, texto retrátil, pergaminho, folhinha player, vídeos, áudios, *links*, etc. são desperdiçados. Quais as consequências disso para a aquisição do letramento digital? Quais as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no Solar e seus respectivos níveis (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.)? Qual a relação dos impactos destas no ensino e na formação desse professor?

Todas essas questões são contempladas na seção *Análise dos dados*, na qual procuramos dar um significado mais amplo às respostas. É nesse ponto em que exporemos o verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema de nossa pesquisa. Além do significado material, fazemos ilações mais amplas dos dados discutidos, de acordo com o que propõe (LAKATOS, 2001).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Com o objetivo de melhor organizar os dados obtidos na aplicação dos questionários, dividiremos essa análise em três eixos temáticos: o primeiro, com base no Questionário 01 (Ver tabulação no Apêndice E, p. 158), será sobre o perfil socioeconômico dos participantes. O segundo, com base no Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), constará de análise sobre letramento crítico, práticas letradas e formação de professores. O terceiro eixo tomará como base dados do AVA SOLAR e também alguns dados do Questionário 02 e, então, analisaremos a relação entre o letramento digital e a formação de professores.

4.4.1 Análise e considerações sobre o questionário 01- Perfil Socioeconômico dos participantes

Traçamos um perfil socioeconômico dos nossos participantes com base no Questionário 01 (Ver apêndice E, p. 158) que contemplou basicamente 05 (cinco) pontos: dados pessoais, formação escolar, cursos que fizeram fora da escola durante o ensino médio, formação escolar familiar e renda familiar. Esses dados foram fundamentais para estabelecermos uma possível relação entre o padrão socioeconômico dos participantes e sua inserção ou exclusão em práticas letradas. As primeiras perguntas do questionário contemplaram as seguintes questões: gênero, estado civil, idade, ocupação, quantos já atuam como professores, em quais disciplinas se atuam como professores, dentre outros.

O grupo de participantes de nossa pesquisa é composto por 13 (treze) estudantes do curso semipresencial de Letras Espanhol da UAB/UFC. É importante destacar que esse curso de Letras tem licenciatura específica em língua espanhola, pois a UFC também oferece o curso de Letras com licenciatura em Português-Espanhol na modalidade presencial.

É necessário ressaltar que os dados apresentados nos gráficos seguintes são oriundos dos procedimentos metodológicos adotados por esta pesquisa e descritos na seção 2.4 (procedimentos).

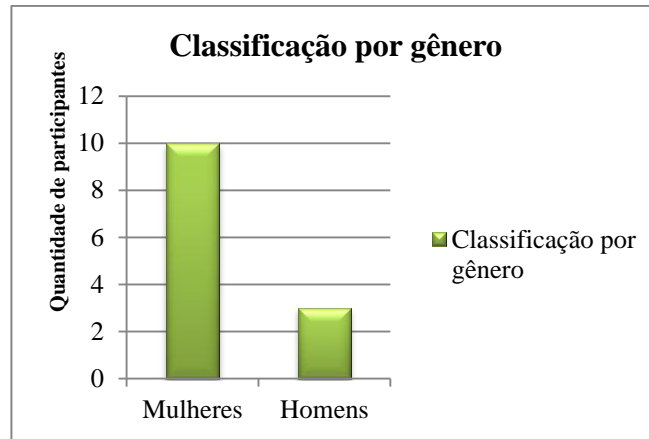


GRÁFICO 01 – Classificação por gênero

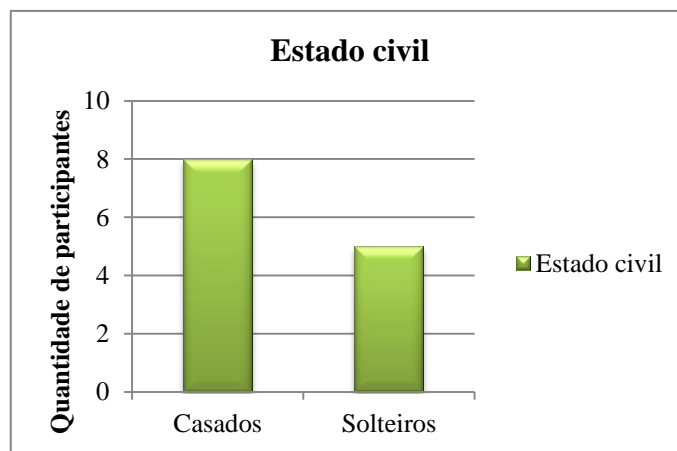


GRÁFICO 02 – Estado civil

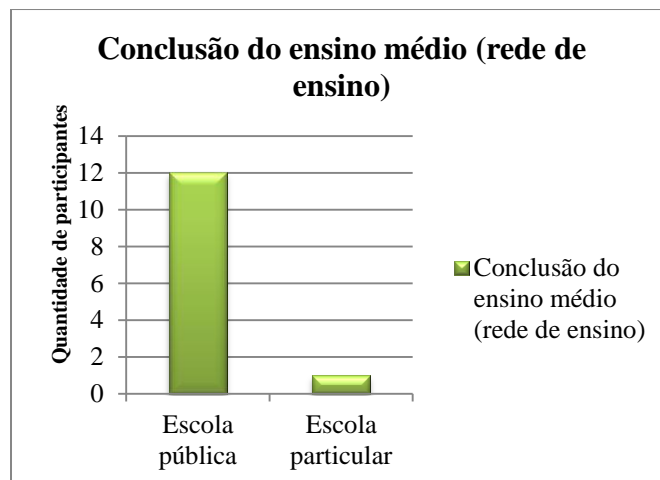


GRÁFICO 03 - Conclusão do ensino médio (rede de ensino)

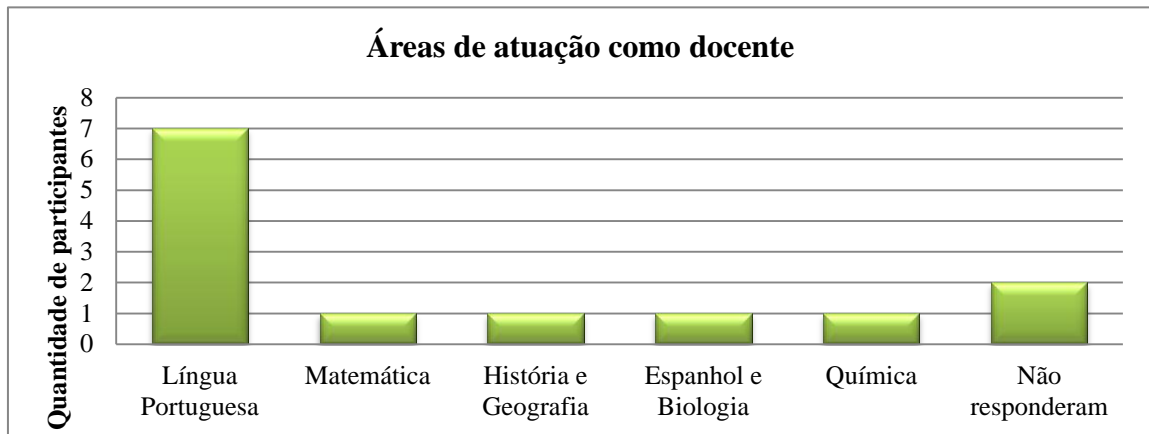


GRÁFICO 04: Classificação por área de atuação docente

Com base nos gráficos apresentados anteriormente, podemos afirmar que o grupo, quanto ao gênero, divide-se em 10 (dez) mulheres num percentual de 76,9% e 03 (três) homens, 23% do total. A maioria dos participantes é casada. Temos 08 casados, 61,5% dos participantes e 05 solteiros, 38,4%. Todo o grupo trabalha, e quando consideramos o tempo de trabalho de cada participante e o relacionamos com o total, temos uma média de 6,7 horas diárias de trabalho para cada participante. É importante considerar que a grande maioria já atua como professor da Educação Básica, 11 participantes o que corresponde a 84,6% do grupo, enquanto 02 (15,3%) desenvolvem outro tipo de atividade. Desse grupo que já atua como professor, temos 07 (53,8%) que atuam como professores de Língua Portuguesa. Além dessa disciplina, esse grupo concilia o ensino com outras, destes temos o seguinte quadro: 01 concilia o ensino de Língua Portuguesa com Matemática, 01 concilia com Inglês. Temos ainda 01 de Matemática, 01 de História e Geografia, 01 de Biologia e Língua Espanhola, 01 de Química e 02 não responderam a essa pergunta. Desse total, apenas 05 possuem licenciatura específica para as áreas que lecionam, sendo essas áreas: Matemática, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Esse quadro aponta uma realidade muito presente nas escolas públicas do interior do estado do Ceará, a presença do professor polivalente. Esse profissional ministra aulas de diferentes disciplinas para as quais não teve formação, o que lhe exige uma dedicação redobrada com o planejamento pedagógico e com as atividades de sala de aula. Embora a reflexão sobre os prejuízos desse fenômeno não esteja nos objetivos dessa pesquisa, entendemos que suas consequências trazem sérios danos ao aprendizado dos educandos.

Ao analisarmos a formação escolar do grupo, pudemos constatar que todos os participantes concluíram a educação básica regular. Sendo que 12 (92,3%) concluíram a educação básica em escola pública e 01 (7,6%) em escola particular.

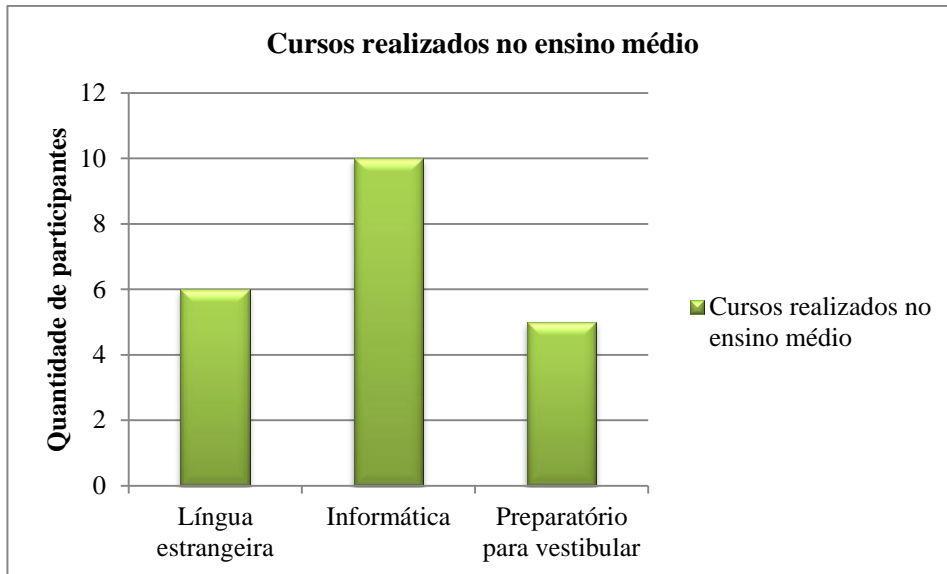


GRÁFICO 05: Cursos realizados durante o ensino médio

Outro fator relevante considerado por nossa investigação é formação complementar do participante fora do ambiente escolar. Ao fazermos isso, estamos considerando inúmeras outras possibilidades de formação, além da escola. Essas atividades vão desde atividades na área cultural às atividades físicas e esportivas considerando que estas são fundamentais no desenvolvimento humano.

Assim, ao analisarmos os cursos que os participantes realizaram fora da escola durante o ensino médio, constatamos que 06 (46,1%) afirmaram que fizeram curso de língua estrangeira durante o ensino médio e 07 (53,8%) não. No tocante a cursos de informática, 10 (76,9%) realizaram e 03 (23%) não. Quando tentamos identificar a realização de curso preparatório para o vestibular, 05 (38,4%) participaram e 08 (61,5%) não. Nenhum dos participantes do grupo afirmou ter participado de atividades artísticas fora da escola durante o ensino médio. Também percebemos que 04 (30,7%) participaram de esportes e atividades físicas e 09 (69,2%) não.

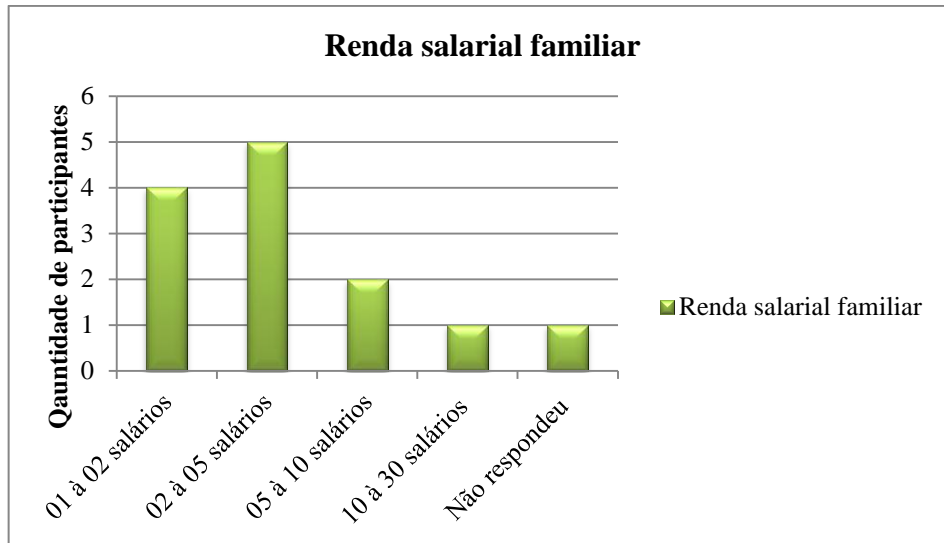


GRÁFICO 06: Renda salarial familiar

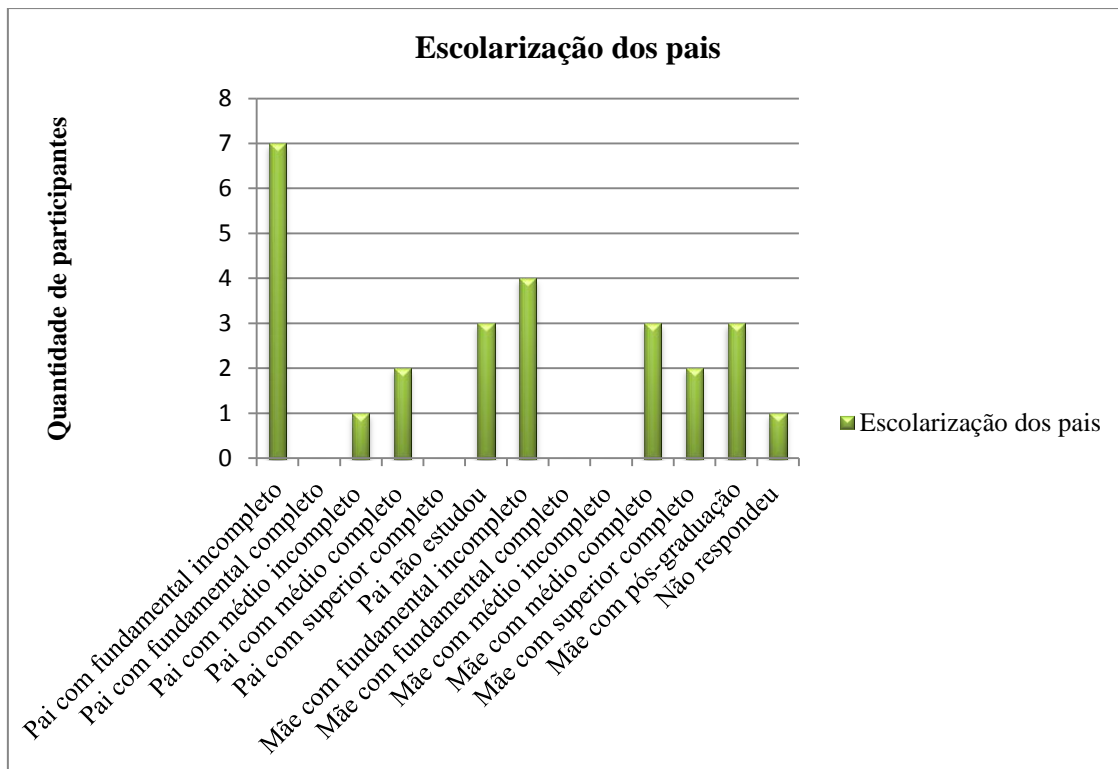


GRÁFICO 07: Escolarização dos pais

Nossa pesquisa também considerou importante conhecermos a formação escolar familiar desses participantes. Partimos do pressuposto de que é muito importante a influência familiar na introdução do participante no universo das práticas letradas. Essa influência pode variar, dentre outros, de acordo com os fatores escolhidos por nós para análise nessa pesquisa: nível de escolarização e renda familiar. Apesar de não serem determinantes, a partir destes podemos ter inúmeros outros desdobramentos de influência na inserção e/ou exclusão de

determinadas práticas letradas. Tomamos pai e mãe para análise do nível de escolarização e ao analisarmos esse primeiro grupo, constatamos que 02 (15,3%) pais possuem o ensino médio completo, 01 (7,6%) o médio incompleto, 07 (53,8%) o fundamental incompleto e 03 (23%) não estudaram. Quando analisamos o segundo grupo, as mães, percebemos que 03 (23%) possuem o ensino médio completo, 02 (15,3%) o superior completo, 03 (23%) pós-graduação, 04 (30,7%) o fundamental incompleto, 01 (7,6%) não respondeu. Não é necessário um esforço muito grande para perceber que a escolarização média das mães é superior a dos pais desses participantes. Na maioria dos casos, as famílias com maior nível de escolaridade são as que têm a maior renda familiar.

Por último, dentro do primeiro questionário de análise dos dados pessoais, traçamos o perfil da renda familiar desses participantes e percebemos que 04 (30,7%) possuem renda de 01 a 02 salários, 05 (38,4%) com renda de 02 a 05 salários, 02 (15,3%) de 05 a 10 salários, 01 de 10 a 30 salários (7,6%) e 01 (7,6%) não respondeu.

É importante destacar que nosso trabalho não tem o objetivo de relacionar a renda diretamente à influência no desenvolvimento dos letramentos. A questão da renda familiar é considerada em nossa análise juntamente com outros fatores apresentados nesta seção. Sua importância se dá pela possibilidade; quanto maior a renda, de maior poder de consumo e, conseqüentemente, mais acesso às diferentes práticas letradas. Mas é importante destacar que os critérios para a atual classificação das classes sociais brasileiras não leva em consideração somente a renda, mas outros fatores diretamente relacionados ao poder de compra e consumo dos cidadãos³¹. Esses dados são extremamente importantes para esse trabalho, pois a metodologia da triangulação nos permitiu seu cruzamento com outros, para tentarmos entender a inclusão ou exclusão desses participantes em práticas letradas. Isso será demonstrado nas próximas seções.

³¹ A classificação de classes sociais utilizada no Brasil segue o estabelecido no Critério de Classificação Econômica Brasil, ou Critério Brasil. O Critério Brasil define as **classes sociais em função do poder de compra e consumo** de determinados itens. Se uma família tem acesso a cada um dos itens, ela ganha pontos, que são somados e comparados com uma tabela. A classe social desta família é determinada pelo número de pontos que ela conseguir somar, e existem 7 classes econômicas diferentes (A1, A2, B1, B2, C, D, E). Disponível em: <<http://www.logisticadescomplicada.com/as-classes-sociais-e-a-desigualdade-no-brasil/>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

4.1.2 Análise e considerações sobre o questionário 02 - letramentos, letramento crítico e práticas letradas ³²

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos alguns quadros. Estes foram criados com base na análise do nosso Questionário 02 (Apêndice F, p. 160)³³. Os quadros descrevem minuciosamente o trajeto de leitor dos nossos participantes e sua inserção ou exclusão em práticas letradas específicas em três momentos. Sendo que se constitui o objetivo principal da primeira parte desse questionário construir o trajeto desses participantes e seu contato com diferentes práticas letradas (dominantes e vernaculares). Para a construção desse percurso, primeiro abordamos a infância contemplando fatores como: a experiência de leitor na infância, frequência às bibliotecas, aquisição de livros e revistas, incentivo à leitura por parte dos pais, da escola, dentre outros.

Em segundo lugar, também consideramos a experiência de leitor na adolescência, analisando os mesmo fatores descritos anteriormente. Vale ressaltar que sempre levamos em consideração o fator singular de cada participante nessa análise, entendendo para isso a importância da resposta pessoal de cada um dos participantes. Em terceiro lugar, consideramos uma avaliação dos mesmos pontos apresentados anteriormente no momento atual da formação desse participante.

4.1.2.1 Experiência de leitor na infância

Nesta seção, apresentamos detalhadamente, nos próximos cinco quadros, a experiência de leitor dos nossos participantes na infância. Eles estão codificados de forma que possamos acompanhar seu percurso, preservar suas identidades e facilitar a triangulação na análise final.

Nesse primeiro quadro, temos o relato de leituras realizadas por outras pessoas na infância. Esse questionamento tem por objetivo identificar os principais mediadores nas práticas letradas dos participantes na infância.

³² É necessário pontuarmos que nessa parte do trabalho aparecem sistematizadas em quadros as experiências de leitor dos participantes dessa pesquisa. Porém, só aparecem nos quadros (do 05 ao 26) os participantes que responderam as perguntas do questionário. Não fizemos a seleção de algumas respostas para a composição dos quadros. Todas as respostas que obtivemos foram consideradas na análise.

³³ É necessário dizer que as respostas dos questionários foram transcritas *ipsis literis*. Por esse motivo, pode-se perceber em alguns momentos problemas de fuga à norma padrão.

<p>Tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique.³⁴</p> <p>P₁ “Desde cedo tinha contato com a leitura. Minha mãe sendo professora, sempre incentivou os filhos para ler e escrever. Na minha casa tínhamos livros, revistas e jogos.”</p> <p>P₃ “Histórias infantis.”</p> <p>P₄ “Minha mãe contava histórias e lia livros.”</p> <p>P₇ “Minha mãe era professora e escritora (livro e poemas).”</p> <p>P₉ “Enquanto minha mãe preparava suas aulas, eu manuseava seus livros, ela os lia para mim.”</p> <p>P₁₂ “Minha mãe lia os textos para mim e meu irmão antes da hora de dormir.”</p> <p>P₁₃ “Minha mãe sempre lia histórias para mim.”</p>
<p>Quantidade e percentual: 07 (53,8%) (Participantes: 1, 3, 4, 7, 9 e 13)</p>

QUADRO 05: Experiência de leitor na infância

De acordo com o quadro anterior, podemos constatar que 53,8% dos participantes, ao relatarem sua experiência de leitor na infância, afirmaram que tinham contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Todos os participantes especificaram como acontecia esse contato e, na maioria dos casos, apareceu a figura da mãe mediando essa prática de letramento caracterizada pela leitura de histórias infantis para seus filhos antes de eles dormirem.

Também analisamos se os participantes dessa pesquisa tinham o hábito de ir à biblioteca durante a infância. A identificação desse dado é importante, pois, em muitos casos, o hábito de frequentar a biblioteca foi desenvolvido desde a infância por influência da família ou da escola.

A frequência dos participantes à biblioteca na infância aparece em 04 ocorrências. Em nossa análise, percebemos os participantes (1, 5, 7 e 13), perfazendo 30,7% da nossa amostra frequentavam a biblioteca. Esses dados podem sinalizar inúmeras questões: a falta de estímulo da escola para que os participantes frequentassem a biblioteca, a falta de biblioteca ou espaço de leitura voltado para o público infantil na escola, a falta de estímulo dos pais, dentro outros.

No quadro seguinte, identificamos se os participantes adquiriam livros durante a infância. Esse dado é relevante para nosso trabalho, pois nos permite conhecer os principais livros adquiridos pelos participantes durante a infância embora as outras perguntas dos questionários contemplem diferentes práticas letradas.

³⁴ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 01, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

Adquiria livros, revistas. Quais? ³⁵
<p>P₁ Sim. Não informou.</p> <p>P₄ “Revistas infantis (gibis), jornais.”</p> <p>P₇ “Infantis (Monteiro Lobato).”</p> <p>P₈ “Clássicos Infantis.”</p> <p>P₉ “Em quadrinhos (adoro) Mickey, Professor Pardal, Irmãos Metralhas... minha mãe os comprava para mim.”</p> <p>P₁₀ “Livros infantis.”</p> <p>P₁₂ “Contos, fábulas...”</p>
Quantidade e percentual: 07 (53,8%) (Participantes: 1, 4, 7, 8, 9, 10 e 12)

QUADRO 06: Aquisição de livros e revistas durante a infância

De acordo com o quadro anterior, 07 participantes (1, 4, 7, 8, 9, 10 e 12), o que corresponde a 53,8% da amostra, adquiriam livros na infância. Quando respondem quais os livros adquiriam, destacaram-se os livros e revistas de histórias voltadas para o público infantil. Podemos inferir que, no caso das revistas, elas têm uma relação direta com a faixa etária do grupo investigado. Provavelmente, ao fazermos a mesma investigação com um grupo de crianças atualmente, surgirão nomes bem diferentes de revistas das que apareceram em nossa amostra.

Nosso próximo quadro mostra os participantes que foram incentivados à leitura por parte dos pais. Além disso, alguns deles descrevem a forma como isso acontecia. Esse dado é relevante para esse trabalho, pois aborda a figura dos pais como mediadores da inserção dos participantes nas práticas letradas.

Os pais incentivavam a leitura. Como? ³⁶
<p>P₁ “Sim.” O participante não descreveu a prática.</p> <p>P₄ “Ajudando na leitura e na compra de livros, jornais.”</p> <p>P₇ “Liam comigo.”</p> <p>P₁₂ “Lendo e comprando livros.”</p>
Quantidade e percentual: 04 (30,7%) (Participantes: 1, 4, 7, 12)

QUADRO 07: Incentivo à Leitura por parte dos pais na infância

³⁵ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 01, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

³⁶ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 01, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

Como podemos observar no quadro acima, frequência dos pais no incentivo à leitura na infância destaca-se no fato de esses comprarem livros e lerem com seus filhos. O fato de os pais lerem os livros para os filhos sinaliza alguns fatores. Primeiro, a ocorrência dessa prática durante a infância sinaliza a importância dos pais no processo de alfabetização e letramento dos filhos. Segundo, a presença dos pais lendo os livros não aparece em outras fases da vida dos participantes. Isso sugere que, nessa fase, os filhos ainda não sabem ler e os pais os incentivam a essa prática pela leitura das histórias.

O último quadro mostra as influências de leitura durante a infância e destaca a posição ocupada pela escola na trajetória desses participantes. Identificada como a principal agência de letramento, a escola, tem um papel importantíssimo na nossa sociedade, embora pontuemos na análise que ela não é a única agência de letramento (KLEIMAN, 2007).

A escola incentivava a leitura. Como? ³⁷
P ₁ “Sim.” O participante não descreveu a prática. P ₆ “Com a utilização de livros de literatura ou na leitura do próprio LD.” P ₇ “Leitura em horários específicos.” P ₁₁ “Com leitura de pequenos textos.” P ₁₃ “Rodas de leitura.”
Quantidade e percentual: 05 (38,4%) (Participantes: 1, 6, 7, 11 e 13)

QUADRO 08: Incentivo à leitura por parte da escola durante a infância

Com base no quadro acima, 05 participantes (1, 6, 7, 11 e 13), correspondendo a 38,4% da nossa amostra declararam receber incentivo à leitura por parte da escola. As formas de incentivo à leitura que aparecem no quadro não nos surpreendem, pois não há uma pluralidade de ações por parte da escola para o incentivo à leitura além das formas já tradicionalmente conhecidas. Aparecem marcadamente práticas de letramento dominante. Com exceção das rodas de leitura que aparecem nos registros, nenhum dos participantes mencionou a ocorrência de formas de incentivo à leitura que contemplassem, por exemplo, os múltiplos letramentos ou as diversas formas de participação nas práticas sociais letradas.

Esses registros, inevitavelmente, levam-nos a refletir sobre o papel da escola na sociedade e, em particular, na formação dos múltiplos letramentos. A seção a seguir apresenta a experiência de leitor dos participantes durante a adolescência.

³⁷ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 01, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

4.1.2.2 Experiência de leitor na adolescência

A partir desse ponto, ainda com base em dados do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), nossa pesquisa identifica as mesmas influências de leitura descritas na seção anterior, mas nessa seção a fase que analisaremos na vida dos participantes será a adolescência. Nesse primeiro quadro, tentamos identificar os principais mediadores do processo de inserção nas práticas letradas durante a adolescência.

<p>Tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas? Se afirmativo, especifique.³⁸</p> <p>P₁ “Vale ressaltar que meus professores sempre foram referência para eu gostar de ler. Tenho boas recordações e até hoje passo para meu filho.”</p> <p>P₇ “O mesmo do anterior”.³⁹</p>
<p>Quantidade e percentual: 02 (15,3%) (Participantes: 1 e 7)</p>

QUADRO 09: Contato com diferentes textos por meio da leitura realizada por outras pessoas

Pela análise do quadro, percebe-se que na adolescência o contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas não é tão recorrente quanto na infância, pois apenas 02 participantes (1 e 7) totalizando 15,3% da amostra afirmaram que sim. Das experiências mencionadas, destacam-se as figuras da mãe e do professor. Nessa fase, como percebemos no quadro anterior, a presença de um mediador no processo de inserção nas práticas letradas já não é tão marcante. Esses dados sugerem que os sujeitos já tem nessa fase um nível mais elevado de autonomia para a aprendizagem. Também consideramos a frequência dos participantes na biblioteca durante a adolescência. Nesse ponto, interessa-nos mostrar o percentual de frequência e fazer algumas análises.

Ao processarmos nosso corpus, os nossos dados indicam que cresce o número dos participantes que passaram a frequentar a biblioteca, se compararmos com a infância. Temos 07 participantes (1, 3, 4, 7, 9, 11 e 12) que declararam ter frequentado a biblioteca durante a adolescência, perfazendo um total de 53,8% da nossa amostra. Isso indica autonomia dos sujeitos para frequentar a biblioteca o que, compreensivamente, não foi tão marcante na fase anteriormente analisada.

³⁸ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 02, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

³⁹ Ao responder a mesma pergunta relativa à infância, o participante respondeu: “Minha mãe era professora e escritora (livro e poemas).”

Outro dado interessante está no quadro que segue, pois ele trata especificamente da aquisição de livros e revistas durante a adolescência. Isso indica o contato dos participantes (ou não) com diferentes gêneros e suportes textuais.

Adquiria livros e revistas durante a adolescência. Quais?⁴⁰
<p>P₁ “Sim.” O participante não descreveu a prática. P₂ “Livros de pesquisas ou curiosidades.” P₄ “Revistas de esporte, saúde, educação.” P₆ “Romance, poesia, revistas.” P₇ “Super Interessante.” P₈ “Principalmente romance.” P₉ “Revista Viva mais, Caras, Mundo Jovem, Romance, Bianca Júlia.” P₁₀ “Livros infanto-juvenis.” P₁₂ “Revistas científicas (Super Interessante...).”</p>
<p>Quantidade e percentual: 09 (69,2%) (Participantes: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 12)</p>

QUADRO 10: Aquisição de livros e revistas durante a adolescência

Nesse quadro, temos um número relevante de participantes que afirmaram que adquiriam livros e revistas durante a adolescência. Do total, 09 participantes (1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 12) afirmaram positivamente, perfazendo 69,2% da amostra. A variedade de gêneros e de suportes foi bem heterogênea. Nas indicações aparecem leituras que vão desde “revistas científicas” a “livros infanto-juvenis”.

Os dados mostram o contato dos nossos participantes com práticas letradas diversas através de uma pluralidade de materiais. Esse fato não se limitou àqueles que possuíam um maior poder aquisitivo ou que as famílias tivessem um maior nível de escolarização. Potencialmente esse fator pode está relacionado à presença dos participantes em diferentes agências de letramento diferentes da escola.

No quadro seguinte, temos a descrição do incentivo dos pais à leitura durante a adolescência. É importante para nossa pesquisa identificar se essa frequência era a mesma da infância e caso ela aconteça diferente, de que forma ocorre.

⁴⁰ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 02, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

Os pais incentivavam a leitura. Como? ⁴¹
P ₁ “Sim.” O participante não descreveu a prática. P ₅ “Dando o exemplo.” P ₉ “Comprando revistas, me concedendo tempo.” P ₁₃ “Sempre me davam livros de presente.”
Quantidade e percentual: 04 (30,7%) (Participantes: 1, 5, 9 e 13)

QUADRO 11: Incentivo à leitura por parte dos pais na adolescência

Os incentivos à leitura nessa fase assemelham-se muito à fase anterior. Do grupo, 04 participantes (1, 5, 9 e 13) informaram que os pais os incentivavam na leitura, esse número equivale a 30,7% do total. Pelas declarações dos participantes, percebemos que o incentivo se dava pela compra de livros e revistas e “dando o exemplo”, ou seja, as práticas letradas dos pais influenciavam diretamente o filho. Porém, nessa fase não há indício da intervenção direta dos pais em momentos de leitura ou pelo menos como mediador desse processo.

No quadro que será analisado a seguir, temos a figura da escola e seu incentivo à leitura sendo avaliado. É importante saber se a escola desses participantes os incentivava à leitura durante a adolescência, mas também é importante saber quais as formas de incentivo que a escola utilizava e as práticas letradas valorizadas pela instituição.

A escola incentivava a leitura. Como? ⁴²
P ₁ “Sim.” O participante não descreveu a prática. P ₄ “Livros para ler em casa e fazer resumos.”
Quantidade e percentual: 02 (15,3%) (Participantes: 1 e 4)

QUADRO 12: Incentivo à leitura por parte da escola durante a adolescência.

Esse quadro permite analisar que papel teve a escola no incentivo à leitura durante a adolescência. Temos apenas 02 participantes (1 e 4), somando 15,3% do total, que afirmaram que a escola os incentivava à leitura. Assim, podemos afirmar que a influência da escola no incentivo à leitura durante a adolescência foi muito baixo nos nossos participantes. Dos que afirmaram positivamente, apenas um declarou a forma como a escola o incentivava: P₄. Nesse sentido, não aparecem nos registros práticas letradas que contemplem a formação dos multiletramentos. O que aparece na declaração do participante P₄ é uma prática que pode ser considerada por muitos estudiosos como tradicional de leitura. Ainda que tenha sua

⁴¹ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 02, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

⁴² Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 02, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

importância, essa prática pode sinalizar que a escola desses participantes, no geral, trabalhava com práticas letradas que não atendiam as demandas sociais desses estudantes. Ao compararmos com a infância, podemos perceber que nesta fase as práticas eram bem mais plurais embora igualmente não contemplassem a inserção efetiva dos estudantes em práticas heterogêneas de letramento.

4.1.2.3 Experiência de leitor no momento atual

Nesta seção, analisamos as experiências de leitor dos nossos participantes no momento atual de sua formação. Seguimos os mesmos critérios das seções anteriores, alterando somente alguns pontos, que são os seguintes: contato com diferentes textos por meio de leitura realizada por outras pessoas, frequência na biblioteca no momento atual, aquisição de livros e revistas e incentivo externo à leitura. Assim, os próximos quatro quadros que aparecem nesta seção são orientados pelos pontos descritos anteriormente.

Nesse primeiro, os participantes descrevem o contato que têm com diferentes textos disponibilizados e mediados por outras pessoas em práticas específicas de letramento.

Tem contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas? Se afirmativo, especifique. ⁴³
P₁ “Além de ser professora, sou estudante. Tenho contato com diversas fontes de leitura. Sempre levo meus alunos para a biblioteca, incentivo os alunos para adquirirem o hábito de ler, é difícil, mas faço a minha parte.”
P₇ “Nos planejamentos e grupos de estudo da educação escolar.”
Quantidade e percentual: 02 (15,3%) (Participantes: 1 e 7)

QUADRO 13: Contato com diferentes textos por meio da leitura realizada por outras pessoas

Esse quadro avalia se os participantes tiveram contato com diferentes textos por meio da leitura realizada por outras pessoas. Do grupo, apenas 02 participantes (1 e 7) sinalizaram positivamente, correspondendo a 15,3% do total. Esse número é considerado pequeno, mas não é negativo. Ao relacionarmos com o mesmo dado com a infância, podemos perceber que esse percentual é bem maior. Na infância, a experiência de leitura por meio de atividade realizada por outra pessoa sinaliza que a criança ainda não desenvolveu a autonomia para a aprendizagem suficiente e precisa de um mediador inserção em práticas letradas. Mesmo na fase adulta, ainda há ocorrência desse contato por meio da leitura realizada por terceiros. Ainda assim, é necessário considerar essa prática numa perspectiva sociocultural.

⁴³ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 03, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

Isso é possível pelas declarações dos participantes ao afirmarem os diferentes papéis que ocupam em diferentes agências de letramento. Nesse caso o trabalho como profissional da educação, professor, ganha destaque.

Nossa amostra também nos permite afirmar que temos uma boa frequência dos participantes à biblioteca nessa fase. Temos um grupo de 07 participantes (1, 2, 4, 8, 9, 10 e 12), correspondendo a 53,8% do total, que afirmaram frequentar a biblioteca. Esse fator é facilmente entendido quando relacionamos esse dado com o fato de que a grande maioria já atua como professor da Educação Básica, 11 participantes, o que corresponde a 84,6% do grupo, enquanto 02 (15,3%) desenvolvem outro tipo de atividade. Desse grupo que já atua como professor, temos 07 (53,8%) que atuam como professores de Língua Portuguesa. Somase a esses fatores, o fato de os participantes serem atuais alunos de um curso de graduação em Letras Espanhol, o que lhes exige uma rotina constante de leitura. Esses são fatores que sinalizam esse resultado, pois a atuação profissional dos participantes pressupõe a participação destes em diferentes práticas letradas.

O quadro analisado a seguir mostra quais os participantes que adquirem livros e revistas atualmente. Também identificamos os diferentes gêneros e suportes textuais com os quais os participantes têm contato.

Adquire livros e revistas. Quais? ⁴⁴
P ₁ “Sim.” O participante não descreveu a prática.
P ₃ “Mundo Jovem.”
P ₄ “Área de saúde e educação.”
P ₆ “Gramática, textos informativos, literatura.”
P ₇ “Nova Escola e infantis.”
P ₈ “Revistas educativas.”
P ₉ “Literatura infantil (clássicos), Veja.”
P ₁₀ “Clássicos da literatura e revistas educativas.”
P ₁₁ “Veja, paradidático, didático, jornal.”
P ₁₂ “Científicas e de ficção, jornais...”
P ₁₃ “Literatura.”
Quantidade e percentual: 11 (84,6%) (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)

QUADRO 14: Aquisição de livros no momento atual

Nesse quadro, o ponto analisado é a aquisição de livros e revistas no momento atual. Percebemos um número abundante de gêneros e suportes. Do total, 11 participantes (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) afirmaram que adquirem livros e revistas, correspondendo a

⁴⁴ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 03, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

84,6% da nossa amostra. Quando analisamos os materiais citados pelos participantes, percebemos um número notável de textos. A pluralidade de gêneros é muito marcada, pois aparecem referências que vão desde textos literários, passando por textos da área de saúde, até a educação. A heterogeneidade das práticas letradas atuais desses participantes é bem expressiva quando consideramos esses dados. O que pode sinalizar essa pluralidade é a participação deles em diferentes agências de letramento com orientações de diferentes práticas letradas. Esse próximo quadro mostra que mesmo na fase adulta há um considerável incentivo externo para as práticas letradas. O participante é inserido em determinadas práticas letradas por muitas motivações.

Há algum incentivo externo para a leitura? De quem?⁴⁵
P₁ Sim. Não informou.
P₄ “Curso de Mestrado e graduação em Letras Espanhol. Livros e sites relacionados ao espanhol.”
P₅ “Amigos. Formando grupo de estudos.”
P₇ “Da diretora da escola e do curso de graduação.”
P₉ “De que? A necessidade. Nos dias atuais, ler é praticamente uma necessidade vital.”
P₁₂ “Universidade. Leitura de livros clássicos.”
Quantidade e percentual: 06 (46,1%) (Participantes: 1, 4, 5, 7, 9 e 12)

QUADRO 15: Incentivo externo à leitura

Esse quadro apresenta o incentivo externo à leitura que os participantes recebem. Temos 06 participantes (1, 4, 5, 7, 9 e 12), correspondendo a 46,1% do total, que afirmaram receber incentivo externo à leitura. Ao avaliarmos as declarações sobre esses incentivos, percebemos que aparecerem estímulos relacionados à atividade profissional P₇, é importante destacar que esse participante atua como professor. Também se destacam os incentivos por parte das atividades acadêmicas, algumas de graduação e uma de pós-graduação: P₄ e P₁₂. Também apareceu na amostra incentivo por parte dos amigos através da formação de grupo de estudos. Nossa atividade como tutor permitiu perceber que os estudantes costumam se reunir em grupos para resolver algumas atividades. Em algumas situações, isso acontece porque o grupo mora em comunidades e cidades diferentes, mas também pela necessidade de ajuda daqueles que dominam um pouco mais o conteúdo, como podemos perceber na afirmação de P₅.

⁴⁵ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.1, questão 03, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 160.

3.1.2.4 Experiências marcantes de leitura

Nessa seção, apresentamos em três quadros a autodeclaração dos participantes sobre suas experiências marcantes de leitura. Ela, como as anteriores, é resultado da análise do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160). O primeiro quadro apresenta as experiências marcantes durante a infância e os outros dois, as marcantes na adolescência e no momento atual, respectivamente. É importante destacar que não fizemos sugestão ou definição do que significaria esse “marcante”, deixando os participantes livres para responderem.

<p>Relate, se houve, alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida na sua infância.⁴⁶</p> <p>P₁ “Nossa professora nos reunia em um círculo e nos contava histórias, fazíamos desenhos, cantávamos à nossa maneira a história, encenávamos, era a aula mais aguardada. Detalhe (Escola Particular)”</p> <p>P₂ “A leitura de livros infantis proporcionaram o desenvolvimento da imaginação.”</p> <p>P₃ “Leitura de contos que desenvolveu a criatividade.”</p> <p>P₄ “A professora incentivava a leitura em sala de aula, produzíamos livros em sala, e diante dos textos de literatura infantil fazíamos peças de teatro em sala de aula.”</p> <p>P₅ Não houve.</p> <p>P₆ Não houve.</p> <p>P₇ “Fui convidado, quando criança, para ser oradora da turma.”</p> <p>P₈ “A única experiência é que eu tinha muita vontade de ler e quando aprendi lia tudo que via pela frente.”</p> <p>P₉ “Aos 9 anos de idade interpretei uma velha surda em uma peça conhecida por Drama. O papel seria de quem soubesse ler para decorar as falas. Ganhei porque lia e melhor: encarnei a velhinha.”</p> <p>P₁₀ “Quando criança desejava muito ler, isso me impulsionou a aprender mais rápido, gostava muito de clássicos infantis.”</p> <p>P₁₁ “As pequenas leituras de livros infantis, sempre religioso.”</p> <p>P₁₂ “Leitura realizada por minha mãe da Bíblia. Pra mim, a Bíblia sempre soou como simbólica e imagética, isso influenciou principalmente o gosto pela leitura.”</p> <p>P₁₃ “A leitura sempre esteve presente em minha vida, foi marcante as leituras dos clássicos infantis que minha mãe lia para mim.”</p> <p>Quantidade e percentual: 11 (84,6%) (Participantes: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)</p>
--

QUADRO 16: Experiência marcante de leitura na infância

Esse quadro nos permite analisar as experiências marcantes de leitura dos participantes durante a infância a partir de suas próprias declarações. Do total, 11 participantes (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) afirmaram que tiveram experiências

⁴⁶ Questão extraída do APÊNDICE F- Questionário 2.2, questão 05, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 161.

marcantes de leitura durante a infância, o que corresponde a 84,6% da amostra. Embora contemple uma fase, a educação infantil, em que o contato com a leitura realizada por terceiros está muito presente, a figura do professor aparece timidamente na citação das experiências marcantes. Isso não significa dizer que as experiências descritas pelos participantes não sejam importantes: P₁ e P₄. No caso da citação feita pelo participante P₁, o que chama a atenção é a descrição detalhada dessa aula, do segundo participante “era a aula mais aguardada”. Outro fator relevante é que o participante faz questão de pontuar que essa escola era uma escola particular. A professora citada por P₄ também incentivava a leitura de uma maneira muito peculiar e o que há em comum entre as duas citadas é o fato de ambas trabalharem com a dramatização das leituras realizadas: P₁ e P₄. As atividades citadas como marcantes também envolvem a participação direta dos nossos investigados como atores do processo: P₉ e P₇, além das citações dos participantes P₁ e P₄, já citadas anteriormente e que tem relação com a dramatização das leituras. A figura materna é destaque nas experiências marcantes com leitura durante a infância. Já tivemos o destaque destas dentro da análise de incentivo dos pais à leitura durante a infância. Nesse ponto da análise, as mães são citadas pelos participantes: P₁₂ e P₁₃. Para fins didáticos, elaboramos uma figura que sintetiza as principais práticas apresentadas nesse ponto. Ela, de certa maneira, relaciona-se com o quadro anterior e traz, esquematizadas, as principais práticas letradas marcantes durante a infância descritas pelos participantes com base no Questionário 02 (apêndice F, p. 160).



FIGURA 08: Síntese das práticas letradas marcantes na infância

Como dissemos anteriormente, essa figura apresenta as principais práticas letradas marcantes durante a infância. Temos elencadas 06 (seis) principais práticas dos participantes e a maioria delas são intermediadas por um agente de letramento. O quadro a seguir apresenta o relato das experiências marcantes durante a adolescência.

<p>Relate, se houve, alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida na sua adolescência.⁴⁷</p> <p>P₁ “Quando adolescente, lembro de uma professora que exigia a ficha de leitura do livro, porém ela envolvia os alunos na sala de leitura trazendo temas que os educandos gostavam relatávamos filmes, cenas de novelas, notícias, temas relevantes da cidade, do país...”</p> <p>P₂ “A leitura promoveu a descoberta de assuntos relacionados à transformação do corpo e de temas interessantes na ciência.”</p> <p>P₃ “A leitura de revistas, livros que demonstravam a transformação do corpo humano.”</p> <p>P₄ “Gostava das oficinas de poesia, onde tínhamos que declamar as poesias, o que ajuda muito na entonação vocal e ênfase das palavras lidas.”</p> <p>P₅ “As leituras realizadas na adolescência me ajudaram muito a escolher bons objetivos na vida e a seguir no caminho correto.”</p> <p>P₆ Não houve.</p> <p>P₇ Não houve.</p> <p>P₈ “Me destacava no quesito leitura na escola e por esse motivo fui oradora da turma (8^a e 3^o ano) respectivamente. Lia muito na igreja, comentando missas etc.”</p> <p>P₉ “Aos 15 anos era catequista e comentava as missas. As pessoas que me nomeavam, diziam que eu lia e escrevia bem. E eu, obviamente, queria fazer o melhor.”</p> <p>P₁₀ “Durante minha adolescência li um livro que até hoje lembro, pois achei a história muito interessante e forte. (Os miseráveis)”</p> <p>P₁₁ “Sempre lia a bíblia e lia muitos livros interessantes.”</p> <p>P₁₂ “Ter lido Helena de Machado de Assis.”</p> <p>P₁₃ “As rodas de leitura que havia no colégio em que estudava.”</p> <p>Quantidade e percentual: 11 (84,6%) (Participantes: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)</p>
--

QUADRO 17: Experiência marcante de leitura na adolescência

Esse quadro traz as autodeclarações dos participantes sobre suas experiências marcantes de leitura durante a adolescência. De nossa amostra, 11 participantes (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) afirmaram que tiveram experiência marcante de leitura durante a adolescência, correspondendo a 84,6% do total. A figura do professor é citada por um dos participantes P₁. Ele, inicialmente, associa a prática da professora como negativa “exigia a ficha de leitura do livro, *porém* ela envolvia os alunos”, esse fator é percebido pelo termo em destaque na declaração do aluno. Pelo relato, podemos compreender que a professora fazia

⁴⁷ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 06, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 161.

uma correlação das temáticas das leituras com atividades cotidianas dos alunos. Esse tipo de atividade foi descrita pelo participante como envolvente.

A instituição escola, do mesmo modo, aparece nas citações dos seguintes participantes: P₈ e P₁₃. É possível perceber, nesse caso, que as atividades de leitura marcantes relacionadas com a escola têm a ver com a participação efetiva deles como protagonistas em atividades mediadas pela leitura. Isso é perceptível ao analisarmos o caso do P₈ e a participação deste em atividades de interação onde a leitura serviu como mediadora. Esse também é caso do P₁₃. A influência religiosa, igualmente, aparece nas citações dos participantes como tendo relação com suas experiências marcantes: P₉ e P₁₁.

Para melhor compreensão das experiências apresentadas nesse ponto, elaboramos uma figura que sintetiza as principais práticas letradas mencionadas. A figura, de certa forma, dialoga com o quadro anterior e traz ilustradas as principais práticas marcantes durante a adolescência mencionadas pelos participantes. É importante observar que esses dados foram extraídos com base na análise e interpretação do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160).



FIGURA 09: Síntese das práticas letradas marcantes na adolescência

Nessa figura, apresentamos, de forma mais compreensível, as principais práticas letradas marcantes desses participantes durante a adolescência. Ao todo, são 05 (cinco) diferentes das apresentadas na figura anterior. Nesse caso, a presença de um intermediador

nas práticas letradas não é tão marcante. Em seguida, o quadro mostra o relato das experiências marcantes ocorridas mais recentemente.

<p>Relate, se houve, alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida recentemente.⁴⁸</p> <p>P₁ “Quando se chega a Universidade ou fase adulta a leitura se torna mais específica e aí, na maioria das vezes só lemos por obrigação. Procuro sempre ler algo que possa fortalecer o lado espiritual, manter-me informada, faço palavras cruzadas, gosto de assistir o Programa do Jô, da Leda Nagle e quando eles falam sobre algum assunto que me interessa, vou ler sobre ele.”</p> <p>P₂ “A descoberta de um novo mundo linguístico com suas curiosidades (espanhol), levando a um conhecimento ímpar.”</p> <p>P₃ “A descoberta de uma nova linguagem: Língua Espanhola.”</p> <p>P₄ “Leitura de textos bíblicos durante a missa; leitura de poesia para jovens de um projeto esportivo-educacional.”</p> <p>P₅ Não houve.</p> <p>P₆ Não houve.</p> <p>P₇ Não houve.</p> <p>P₈ “Algo que me chamou bastante atenção foi ouvir o tempo todo o professor de literatura falar de “Bentinho e Capitu”, ainda não tive a oportunidade de ler, mas ainda vou fazê-lo.”</p> <p>P₉ “Tudo o que vivo e sou na área da minha preferência, é consequência de uma leitura de vida, de mundo, de Deus, que tenho feito. E a leitura (no papel) só faz sentido, se contribuir com o crescimento pessoal do cidadão e daí para todos os aspectos de sua existência.”</p> <p>P₁₀ “Há pouco tempo tive que ler (Vidas secas) para realizar um trabalho de literatura, apesar do pouco tempo que tive para ler o livro e realizar o trabalho adorei a história é maravilhosa.”</p> <p>P₁₁ “Sempre.”</p> <p>P₁₂ “Leitura de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, poemas infantis para minha sobrinha.”</p> <p>P₁₃ “Não.”</p> <p>Quantidade e percentual: 09 (69,2%) (Participantes: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12)</p>

QUADRO 18: Experiência marcante de leitura recentemente

Esse quadro apresenta as experiências marcantes de leitura realizadas recentemente pelos participantes. Da nossa amostra, 09 participantes (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11 e 12) declararam que tiveram experiências marcantes de leitura recentemente, o que corresponde a 69,2% do total. Na análise das autodeclarações, tivemos alguns dados salientes. Gostaríamos de enfatizar, inicialmente, a influência da universidade nas leituras marcantes desses participantes, com base nas afirmações dos seguintes participantes: P₁, P₂, P₃, P₈ e P₁₀. O participante P₁ destaca a especificidade das leituras inerentes à universidade e que essas, muitas vezes, são feitas por obrigação.

⁴⁸ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 07, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 161.

Os participantes P₂ e P₃ destacam a importância das novas descobertas a partir da leitura em língua espanhola, sendo que esse fato tem uma relação direta com a universidade, pois estes são atuais estudantes do curso de Letras Espanhol. Temos aí marcadamente um “estado” ou “condição” de participantes que leem em língua estrangeira, o que Cassany (2006) denomina de biletamento.

Já os participantes P₈ e P₁₀, que também indiretamente apontam a universidade, relacionam suas experiências marcantes às aulas de literatura. O primeiro destaca um livro que lhe chamou a atenção ao “ouvir o tempo todo o professor de literatura falar de ‘Bentinho e Capitu’”. O participante realça que ainda não leu o livro, mas que ficou estimulado a lê-lo. O segundo aponta que “Há pouco tempo tive que ler (Vidas secas) para realizar um trabalho de literatura”, embora tenha sido uma leitura para a realização de um trabalho na universidade, ela não entra como uma prática negativa, mas sim como uma prática letrada marcante.

Com base nas discussões das práticas letradas apresentadas nesse ponto, elaboramos a figura a seguir que sintetiza as práticas citadas pelos participantes. Dessa forma, entendemos que fica mais fácil a visualização.

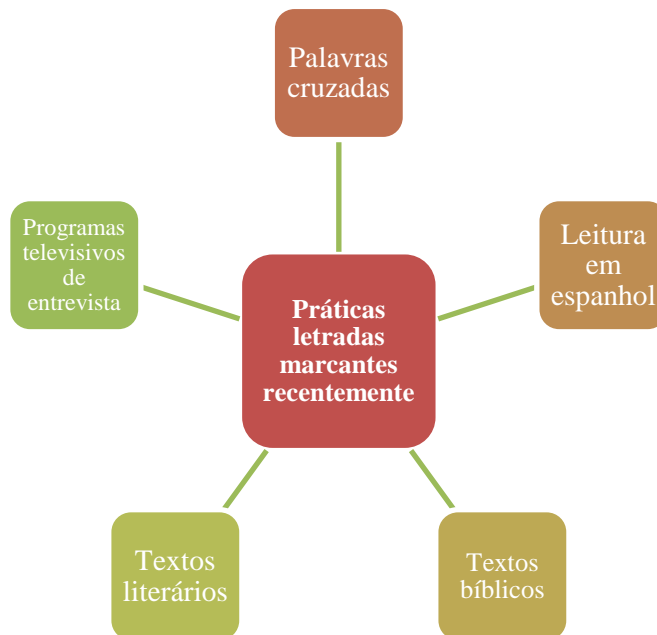


FIGURA 10: Síntese das práticas letradas marcantes recentemente

Como podemos observar na figura, as práticas letradas marcantes recentemente destacadas pelos participantes são: “Palavras cruzadas”, “Leitura em espanhol”, “Textos bíblicos”, “Textos Literário”, “Programa televisivo de entrevista”. Das práticas citadas, não há muitas referências a elas em outros momentos (infância e adolescência) analisados em nosso trabalho.

Esses fatos marcantes apresentados pelos participantes nessa seção são indispensáveis para a compreensão da influência das práticas letradas (dominantes e vernaculares) em sua formação como futuro professor de E/LE. Na próxima seção, diferentemente dessa, nossa análise se detém sobre as experiências frustrantes de leitura das quais os participantes participaram.

3.1.2.5 Experiências frustrantes de leitura

Nesta seção, analisaremos alguns quadros com relatos de algumas experiências frustrantes de leitura dos participantes em estudo. Essas experiências, assim como as da seção anterior estão divididas em três fases: infância, adolescência e momento atual.

<p>Relate, se houve, alguma experiência frustrante de leitura ocorrida na sua infância.⁴⁹</p> <p>P₁ Não houve.</p> <p>P₂ Não houve nenhuma.</p> <p>P₃ Não houve.</p> <p>P₄ “Não me lembro, mas aprendi a ler muito cedo devido ao estímulo em casa.”</p> <p>P₅ Não houve.</p> <p>P₆ Não houve.</p> <p>P₇ Não houve.</p> <p>P₈ Não me recordo.</p> <p>P₉ “Certa vez, a mim foi confiado um bilhete (de uma pessoa para uma outra). Infelizmente, li o bilhete e transmiti o recado verbalmente. Se tratava de algo confidencial e por cima falei na presença de uma outra pessoa que não poderia saber. Que surra!”</p> <p>P₁₀ “Sempre gostei muito de livros, mas nem sempre as pessoas tinham tempo de ler para mim, porém não sei se foi tão ruim, afinal isso me ajudou a aprender mais rapidamente.”</p> <p>P₁₁ “Só quando a professora obrigava a ler sem explicar o porquê.”</p> <p>P₁₂ Não houve.</p> <p>P₁₃ Não houve.</p> <p>Quantidade e percentual: 03 (23%) (Participantes: 9, 10 e 11)</p>
--

QUADRO 19: Experiência frustrante de leitura ocorrida na infância

⁴⁹ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 08, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 162.

Nesse quadro, temos a análise das experiências frustrantes de leitura ocorridas na infância. No quadro, os participantes relatam haver tido experiência frustrante com a leitura, 03 participantes (9, 10 e 11), correspondendo a 23% da amostra. Ao analisarmos o relato das experiências, percebemos que são três narrativas bem distintas. O participante P₉ relata uma experiência da leitura de um bilhete que teve uma consequência negativa, “Que surra!”. Temos, nesse caso, a sinalização do uso do gênero bilhete em uma situação cotidiana do participante. Podemos considerar, dessa forma, como um exemplo peculiar de uma prática vernacular de letramento (HAMILTON, 2002, p. 4). Nessa situação, o que é destacado pelo participante como negativo é um desdobramento desse evento de letramento e não o evento em si. A experiência negativa do P₁₀ teve, na realidade, um desdobramento positivo. Ele considerava negativo o fato de não ter uma pessoa com tempo para ler para ele, mas esse fato o ajudou a aprender rapidamente. A terceira experiência está relacionada a um tipo de prática letrada escolarizada, seguida de uma postura educacional conservadora e repressiva. Embora não seja possível mensurar os reais impactos dessas práticas frustrantes de leitura na vida desses participantes, são possíveis algumas reflexões. As duas primeiras experiências relatam ações bem pontuais, enquanto a terceira apresenta uma prática institucionalizada que atinge além do participante que relata a experiência, outros que não são objetos de nossa investigação. A sala de aula pode tanto incentivar à leitura, como vimos na análise da seção anterior, como também ser um ambiente inibidor da participação do participante em práticas letradas específicas.

Relate, se houve, alguma experiência frustrante de leitura ocorrida na sua adolescência. ⁵⁰

P₁ Não.

P₂ Não houve nenhuma.

P₃ Não.

P₄ “Querida ser a narradora de uma peça de teatro na escola, mas foi outro colega que fez.”

P₅ Não.

P₆ Não houve.

P₇ Não houve.

P₈ Não.

P₉ Não.

P₁₀ “Não lembro de nenhuma.”

P₁₁ Não.

P₁₂ Não.

P₁₃ Não.

Quantidade e percentual: 01 (7,6%) (Participante: 4)

QUADRO 20: Experiência frustrante de leitura ocorrida na adolescência

⁵⁰ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 09, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 162.

Este quadro apresenta as experiências frustrantes de leitura durante a adolescência. A análise mostra o relato de apenas 01 participante, P₄, sobre a experiência, correspondendo a 7,6% do total. A narrativa do participante destaca que sua experiência frustrante aconteceu no ambiente escolar quando esta desejava ser a narradora de uma peça, mas teve sua vontade contrariada. Apesar de representar uma experiência escolar, institucionalizada, o que se pode afirmar é que não se trata de uma experiência frequente. Trata-se, portanto, de um relato de uma experiência bem pontual.

<p>Relate, se houve, alguma experiência frustrante de leitura ocorrida recentemente.⁵¹</p>
<p>P₁ Não. P₂ Não houve nenhuma. P₃ Não. P₄ Não. P₅ Não. P₆ Não houve. P₇ Não houve. P₈ Não. P₉ Não. P₁₀ Não. P₁₁ Não. P₁₂ “Leitura de Paulo Coelho e de Aristóteles de Oliveira.” P₁₃ Não.</p>
<p>Quantidade e percentual: 01 (7,6%) (Participante: 12)</p>

QUADRO 21: Experiência frustrante de leitura ocorrida recentemente

Neste quadro, temos o relato das experiências frustrantes de leitura ocorridas recentemente. O que chama a atenção nesse quadro, assim como no anterior, é que apenas 01 participante, P₁₂, relatou experiência frustrada com a leitura ocorrida recentemente, correspondendo a 7,6% da amostra. O participante cita na realidade dois autores, mas não explica, nem menciona o porquê de sua frustração em relação à leitura de suas obras. A possível explicação que nos vem à mente, pelo fato de os livros terem sido citados, é o de os participantes terem se decepcionado com a leitura. Ou seja, o fato de haverem criado uma expectativa muito grande para leitura das obras e terem se decepcionado com os autores pela linguagem, estilo, conteúdo ou outro fator semelhante.

⁵¹ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 10, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 162.

De que modo essas experiências exitosas ou frustrantes interferiram na sua formação como leitor? ⁵²
P₁ “Só tenho lembranças positivas do meu ensino fundamental e médio, por isso acho que quando o aluno é valorizado em sua plenitude, ele se torna fortalecido. Mas não posso, esquecer dos meus pais. Eles são exemplos.”
P₂ Não.
P₃ Não.
P₄ “Essas experiências fizeram com que eu tivesse domínio da leitura e também o prazer de ler vários tipos de textos.”
P₅ “Vê os benefícios da leitura, me incentivaram a continuar com esse hábito de leitura.”
P₆ Não.
P₇ “Sempre gostei de ler e me sentir estimulada.”
P₈ “De maneira positiva, pois sempre procurava melhorar.”
P₉ “Leio tudo que se apresenta, seja escrito, seja leitura de mundo. Hoje compreendo o leitor como alguém que faz sua própria leitura e que essa prática influencia no modo de viver (seu e dos demais.”
P₁₀ “Quase todas as experiências boas e influenciaram positivamente.”
P₁₁ “Sempre que leio estou me trazendo bastante conhecimento, até porque só busco ler aquilo que me interessa.”
P₁₂ “As experiências leitoras influenciaram no gosto pela literatura de modo a ter escolhido Letras como segundo curso.”
P₁₃ Não.
Quantidade e percentual: 09 (69,2%) (Participantes: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12)

QUADRO 22: Interferência das experiências frustrantes ou exitosas

Esse quadro apresenta o relato das interferências das experiências frustrantes ou exitosas na formação. É possível perceber que 09 participantes (1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) relatam as influências em sua formação, correspondendo a 69,2% da amostra. Ao analisarmos essas declarações, percebemos que não há nenhuma menção dos participantes ao fato de que suas experiências frustrantes tenham influenciado em sua formação. Porém, todos os que fazem a declaração citam, de diferentes maneiras, a influência das experiências exitosas em sua formação. Alguns pontos são importantes de serem realçados. A participação dos pais como mediadores ou promotores de práticas letradas, mais uma vez, aparece como uma experiência exitosa no relato do P₁. Ele faz uma breve referência à escola no que concerne à valorização do estudante, mas a referência aos pais é bem mais acentuada. Além disso, são muitas as referências à leitura associadas ao prazer, ao estímulo, à busca de conhecimento, como podemos observar nos exemplos a seguir: P₄, P₇ e P₁₁.

Assim, as declarações dos participantes, ao mencionarem a influência dessas experiências exitosas ou frustrantes, apontam que as práticas letradas mais prazerosas e que mais interferiram em seu trajeto de leitor foram práticas letradas vernaculares. Elas aparecem

⁵² Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 11, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 162.

em momentos e de formas bastante variadas, mas há muito em comum entre elas. Essas práticas não são controladas nem reguladas por nenhuma instituição e se originam da vida cotidiana e das diferentes formas de manifestação cultural.

Diferente dos anteriores, o quadro seguinte mostra os relatos dos participantes sobre possíveis tentativas de leitura que foram proibidas por um parente próximo, escola ou amigos. Esse fato nos interessa, pois ele pode apontar tentativas de incursão em práticas letradas que foram proibidas e, de certa forma, podem ter colaborado para certa hesitação dos participantes em se aventurarem em determinadas práticas letradas.

<p>Relate, se houve, alguma leitura que você quis realizar, mas foi proibido(a) pelos pais, familiares, escola, amigos, etc.⁵³</p> <p>P₁ “Durante a adolescência, meus pais não deixavam ler aquelas revistas que orientavam sobre dúvidas relativas: sexo, namoro, conflito com os pais, como ter amigos e namorados, e até hoje faço o mesmo não gosto de leituras desse tipo: ‘Tenho 12 anos, namoro um de 20. Meus pais não concordam. O que devo fazer?’”</p> <p>P₂ Não.</p> <p>P₃ Não.</p> <p>P₄ Não.</p> <p>P₅ Não.</p> <p>P₆ Não houve.</p> <p>P₇ “Quando adolescente, queria ler ‘Brasil nunca mais’ e minha mãe não permitiu.”</p> <p>P₈ Não.</p> <p>P₉ “Não que me recorde. Mas, eu tentei ‘proibir’ minha mãe de ler meu diário de adolescente. Foi frustrante (Pra mim, claro) rrrs!”</p> <p>P₁₀ Não houve.</p> <p>P₁₁ “Não. Sempre busquei ler algo que fosse interessante para a minha vida, até mesmo alguns livros que para alguns poderia ser detestado. Exemplo: A segunda vinda de Cristo.”</p> <p>P₁₂ “Minha mãe proibia de lermos livros de umas coleções vendidas em banca (Júlia, Sabrina,...)”</p> <p>P₁₃ “A carne – Júlio Ribeiro.”</p> <p>Quantidade e percentual: 04 (30,7%) (Participantes: 1, 7, 12 e 13)</p>

QUADRO 23: Relato de experiência de leitura proibida

Esse quadro apresenta o relato de experiência dos participantes sobre leituras que eles quiseram realizar, mas foram proibidos por parte dos pais, familiares, escola, amigos, dentre outros. Do total, 04 participantes (1, 7, 12 e 13), perfazendo 30,7% da amostra, relataram essa experiência. Dois dos participantes, P₁ e P₁₂, relataram a proibição relacionando-a aos pais e à preocupação destes com temas peculiares aos adolescentes, isso é perceptível nos relatos. No caso de P₁, a proibição está relacionada ao cuidado dos pais para

⁵³ Questão extraída do APÊNDICE F - Questionário 2.2, questão 12, (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores). p. 162.

que ele não tivesse acesso ou orientação sobre questões, nitidamente relacionadas a namoro e sexualidade, através da leitura. Embora P₁₂ não descreva especificamente as razões que levavam os pais a proibirem a leitura de determinadas revistas, as citações das revistas já nos sugerem que as razões são semelhantes às daquelas do participante anterior.

O Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), no qual essa análise se baseia, é um questionário perguntas objetivas e subjetivas. Dessa forma, contemplamos as questões percentuais (quantitativas) e as respostas dos participantes (qualitativas), embora também tenhamos lançado um olhar quantitativo na organização das questões abertas. Na seção seguinte, analisaremos a frequência de leitura dos participantes em materiais diversos (impressos). Igualmente importantes esses dados somam-se aos demais no acompanhamento da trajetória dos nossos participantes.

3.1.2.6 Frequência de leitura em materiais diversos (impressos)

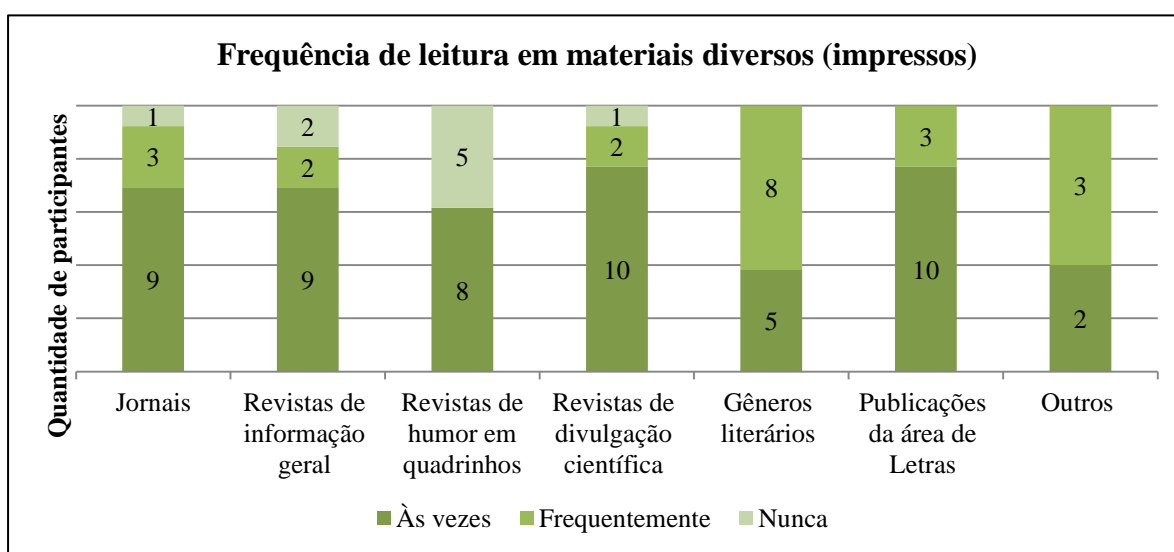


Gráfico 08: Frequência de leitura em materiais diversos (impressos) – Apêndice G, Tabela 03, p. 165.

Ao considerarmos a leitura de Jornais, 09 (69,2%) participantes afirmaram que leem às vezes, 03 (23%) afirmaram que leem frequentemente e 01 (7,6%) afirmou que nunca lê. Já no caso das “Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)”, 09 (69,2%) afirmaram que leem às vezes, 02 que leem frequentemente e 02 que nunca leem, ambos correspondendo a (15,3%) da amostra. Também analisamos a leitura de “Revistas de humor em quadrinhos”. Nesse caso, 08 (61,5%) responderam que leem às vezes, 05 (38,4%) que nunca leem nenhum e nenhum dos participantes lê frequentemente. Para as “Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Galileu, etc.)”, 10 (76,9%) responderam que leem às

vezes, 02 (15,3%) que leem frequentemente e 01(8%) que nunca lê. Quando consideramos a leitura de “Gêneros literários (romances, poemas, contos, crônicas, livros de ficção)”, 05 (38,4%) afirmaram que leem às vezes e 08 (61,5%) que leem frequentemente. De forma análoga, consideramos as “Publicações da área de Letras (Crítica literária, linguística, formação de professores)”, 10 (76,9%) informaram que leem às vezes e 03 (23%) que leem frequentemente. Para finalizar a análise da frequência de leitura de materiais impressos diversos, nosso questionário deixou um espaço aberto, Outros (especificar), para que os participantes informassem outros materiais que não estivessem contemplados dentre os descritos anteriormente. Nesse ponto, 05 (38,4%) participantes registraram a leitura de outros materiais. Os materiais citados pelos participantes foram: publicações religiosas, livros de didática e educação, livros didáticos, mensagens de autoajuda, versículos e textos antigos.

Diante desses dados, quando analisamos nesse universo as leituras menos frequentes (Nunca leram) temos na ordem: a leitura de “Revistas de humor em quadrinhos”, 05 participantes, totalizando 38,4% da amostra; “Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)”, com 02 participantes perfazendo 15,3%; seguida das leituras das “Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Galileu, etc.)”, 8% e dos “Jornais”, também com 7,6%, apenas 01 participante nessas duas últimas.

Ainda nesse percurso, analisamos os materiais impressos com maior frequência de leitura (frequentemente). Nesse ponto, em ordem decrescente, identificamos: “Gêneros literários (romances, poemas, contos, crônicas, livros de ficção)”, 08 participantes 61,5%; “Jornais” juntamente com as “Publicações da área de Letras (Crítica literária, linguística, formação de professores)”, ambos com 03 participantes, sendo 23%; “Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Galileu, etc.)” e “Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)”, ambas com 02 participantes, o que compõe 15,3% da amostra. Os demais participantes não registraram a ocorrência de leitura em outros tipos de materiais. Na próxima seção, analisaremos a relação dos participantes em práticas letradas que tenham o hipertexto como mediador, da leitura e/ou da produção escrita e que contribuam para a aquisição do letramento digital.

3.1.2.7 Contato com hipertexto

Essa seção toma como base as respostas dos participantes para a parte 2.2 do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160). Nela, identificamos as práticas letradas que integram o letramento digital. Com esse fim, examinamos o que seria o contato dos participantes com hipertextos. Transformamos as respostas dos participantes em gráficos, que serão disponibilizados nesta seção seguidos de suas respectivas análises.

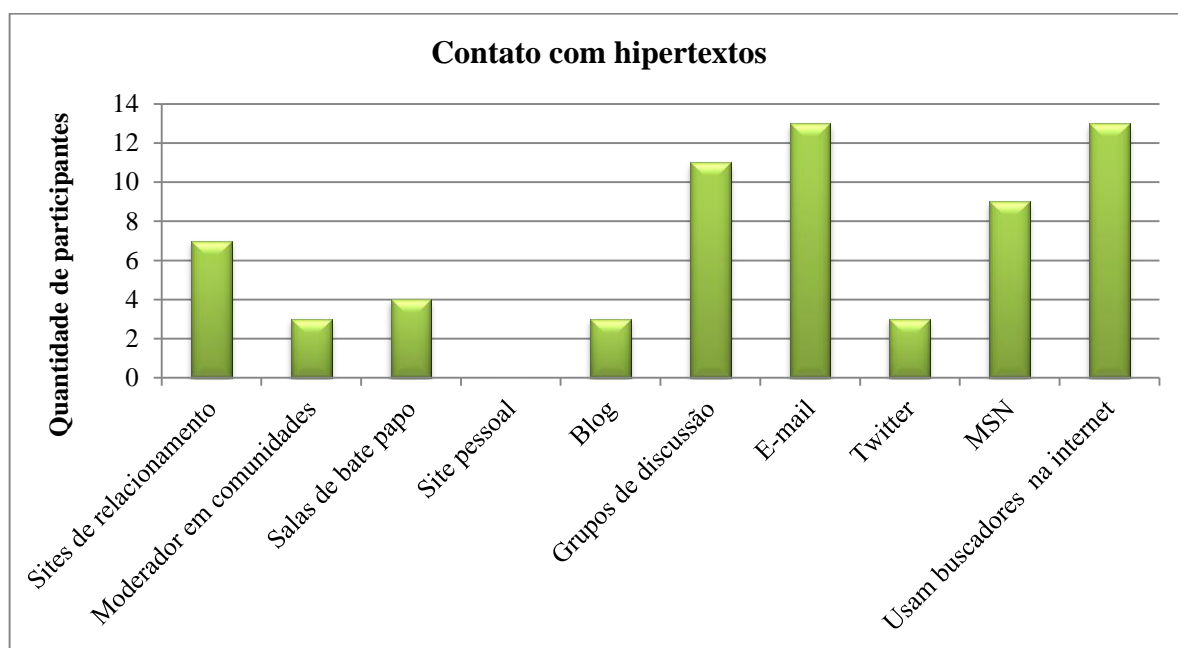


GRÁFICO 09: Contato com hipertextos

O gráfico disponibilizado refere-se ao perfil dos participantes no que concerne ao seu contato com hipertexto. Ao traçar esse perfil, consideramos a participação ou exclusão do participante das práticas letradas digitais e o manuseio (leitura e produção) de textos que remetem a outros textos e agregam blocos de informação como imagens, sons, palavras, dentre outros.

Por questão de organização e sistematização dos nossos dados, não inserimos todos os gráficos concernentes a este ponto nesta seção já que aparecerão nas próximas partes alguns dados que não necessariamente estão nesses gráficos, mas que estão presentes na tabulação do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160).

Passemos aos nossos dados.

Quando questionados se possuíam conta em algum site de relacionamento (*Orkut*, *hi5*, dentre outros), 07 (53,8%) participantes afirmaram que sim e 06 (46,1%) que não. De

igual modo, interessou-nos saber se estes participantes atuavam como dono, mediador/moderador em alguma comunidade nesses sites de relacionamento. Pudemos constatar que 03 (23%) afirmaram que sim, 06 (46,1%) que não e 04 (30,7%) não responderam. Tivemos esse interesse, pois a participação em redes sociais coloca o participante em uma condição de contato e interação com diversas pessoas em diferentes partes do mundo de forma síncrona em muitos casos. Nesse caso, a produção textual é bem recorrente dado o papel que o participante desempenha nesses respectivos ambientes. Somando-se a isso, também os mediadores de comunidades em sites de relacionamentos, no geral, fazem muitas intervenções nas discussões dos tópicos, o que lhes exige uma demanda alta de produção escrita em contexto digital. Além da habilidade de propor, moderar e conduzir os debates.

Quando questionados se possuíam e-mail pessoal, 13 (100%) dos participantes afirmaram que sim. É importante ressaltar que possuir e-mail é um pré-requisito indispensável para que o participante possa interagir nas atividades *online* do AVA SOLAR. Perguntamos se os participantes eram integrantes de grupos de discussão tipo (Yahoo grupos): 11 (84,6%) participantes afirmaram que sim e 02 (15,3%) que não. O questionário também contemplou a participação dos participantes em salas de bate⁵⁴ papo e 04 afirmaram que sim e 09 que não, correspondendo a 30,7% e 69,2% da amostra, respectivamente. Ao serem questionados se possuíam site pessoal, 13 (100%) afirmaram que não. Mas ao serem questionados se possuíam blog 03 (23%) afirmaram positivamente e 10 (76,9%) negativamente. A diferença do site para o blog é explicável pela diferença de complexidade de manuseio, pois a produção e manutenção do primeiro exigem do participante um nível de letramento digital bem mais elevado. No caso do segundo, tanto a criação quanto a atualização não exigem necessariamente uma linguagem específica (HTML), nem um nível de letramento digital tão elevado. Os recursos para criação e atualização de blogs se assemelham muito aos exigidos para criação de conta de e-mail pessoal e conta em sites de relacionamentos. Cabe ressaltar que, embora os blogs possam ser criados e atualizados em uma linguagem mais simples, eles também podem ser manipulados em linguagem (HTML) e podem agregar inúmeros recursos de interação entre as diversas redes sociais e entre os indivíduos.

Além disso, identificamos no grupo os participantes que possuíam MSN, do total, 09 (69,2%) afirmaram positivamente, 03 (23%) negativamente e 01 (7,6%) não respondeu. A utilização da Internet para pesquisas complementares e para a realização de trabalhos

⁵⁴ Nesse ponto, consideramos as participações em salas de bate papos diversas diferentes da que é disponível no próprio SOLAR.

acadêmicos também foi levada em consideração em nossa pesquisa. Perguntados se costumavam fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da Internet, os 13 participantes, ou seja, 100% do grupo afirmaram ter essa prática. De acordo com essa perspectiva, perguntamos se eles costumavam fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta. Os dados apontaram que 12 (92,3%) costumam fazer *downloads* e apenas 01 (7,6%) não tem essa prática. Por último, interrogados se tinham facilidade para ler e compreender os textos que circulam nos diversos ambientes mencionados, os 13 participantes (100%) afirmaram ter facilidade para ler e compreender nos ambientes citados.

Na próxima seção, identificaremos, ainda com base no Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), as questões de letramento digital relacionadas ao SOLAR e ainda nos interessará identificar, dentro do grupo, aqueles que já haviam participado de curso de educação a distância e que cursos realizaram ou estão realizando.

3.2 LETRAMENTO DIGITAL NO AVA SOLAR E EM OUTROS AMBIENTES

Nessa seção, apresentaremos e analisaremos alguns dados relativos ao AVA SOLAR e como estes podem estar relacionados ao nível de letramento digital dos participantes. Pretendemos identificar se eles imprimiam as aulas (essa opção é possível no ambiente) e, em caso afirmativo, que implicações essa prática poderia gerar. De modo análogo, interessou-nos identificar as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no SOLAR e seus respectivos níveis (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.)? E ainda qual a relação dos impactos destas dificuldades para o ensino e a formação desse professor? São essas questões que orientam nossa análise que, assim como a seção anterior, ainda se fundamenta nos dados obtidos a partir da análise do Questionário 02 (Apêndice F, p. 160). Para isso, introduzimos alguns gráficos para em seguida seguirmos com a nossa análise. Eles contemplam a identificação se os participantes realizaram ou não cursos a distância, bem como os cursos realizados ou em realização paralela ao de Letras Espanhol. Também se estendem à análise de questões específicas de uso do SOLAR, tais como: dificuldade na utilização das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente, conhecimento dos recursos disponíveis no ambiente, leitura das aulas no próprio ambiente ou em material impresso, facilidade ou dificuldades com a leitura realizada no AVA, participação ativa nas atividades propostas pelas aulas *online*, como fórum, *chat* e outras.

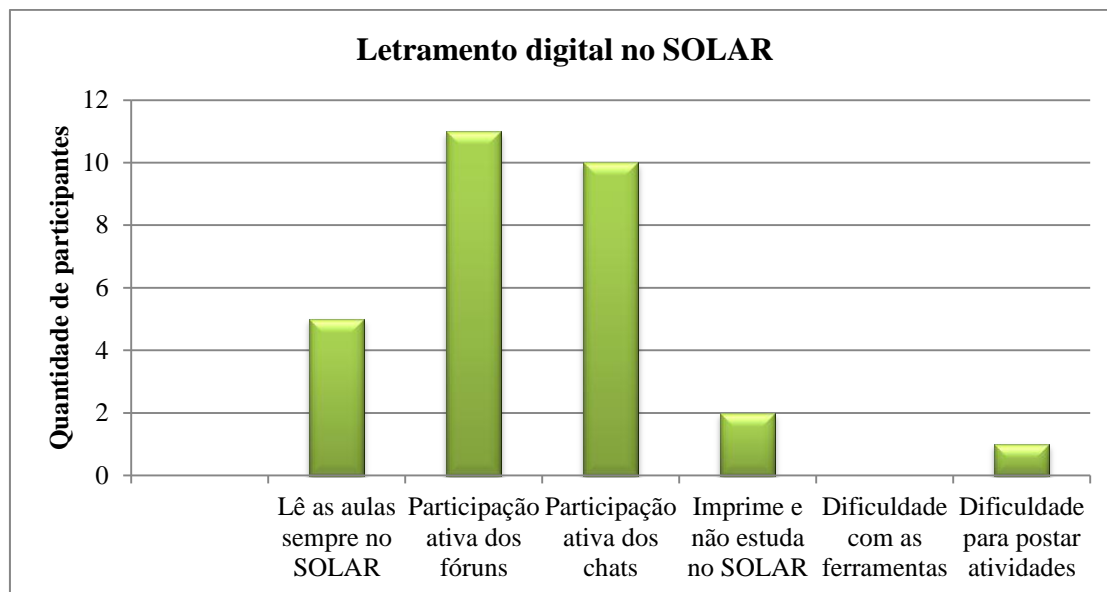


GRÁFICO 10: Letramento digital no SOLAR

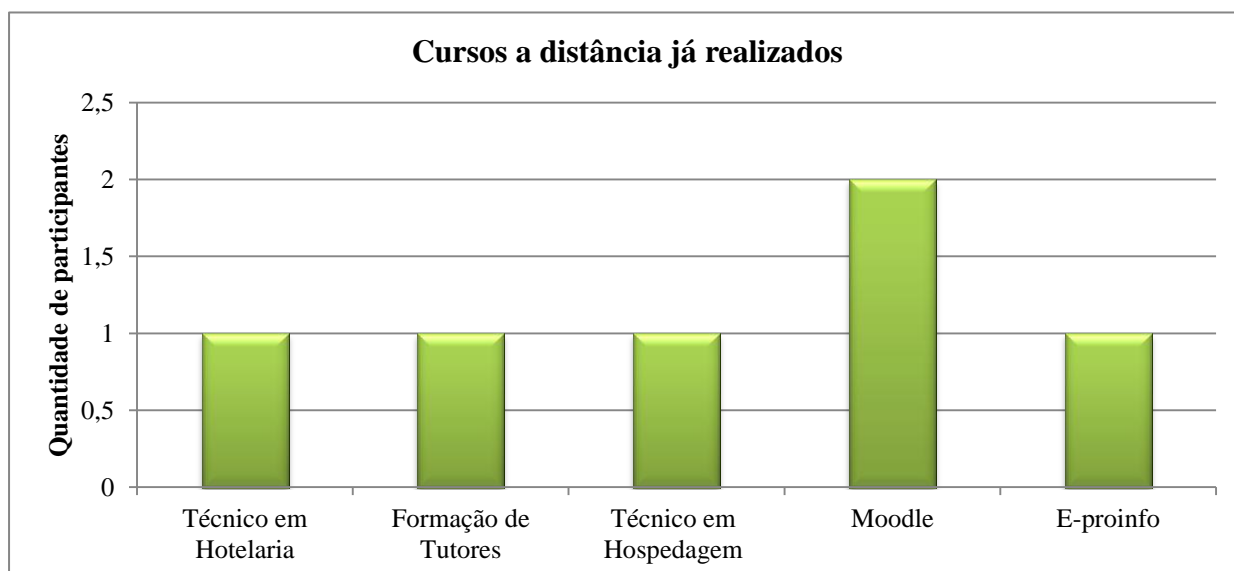


GRÁFICO 11: Cursos já realizados em EaD

Os gráficos 10 e 11 mostram alguns dados importantes. Ao serem questionados se já haviam realizado cursos a distância anteriormente, 08 (61,5%) participantes afirmaram que sim e 05 (38,4%) que não. Ainda nesse sentido, questionamos sobre quais os cursos realizados pelos participantes nessa modalidade de ensino e constatamos o seguinte: 01 (7,6%) fez Tecnologia em Hotelaria, 01 (7,6%) curso de tutores, 02 (15,3%) Técnico em hospedagem, 01 (7,6%) Moodle, 02 (15,3%) E-proinfo⁵⁵ e 01(7,6%) não declarou.

⁵⁵ O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O e-ProInfo é composto por dois Web Sites: o site do Participante e o site do Administrador. Fonte: < http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1> Acesso em: 15 mar. 2010.

Perguntados se tinham dificuldade para postar as atividades no portfólio, 12 (92,3%) participantes afirmaram não ter dificuldades e 01(7,6%) que sim, tinha dificuldades. Também nos interessou saber se o grupo tinha dificuldades na utilização das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente e 13 participantes (100%) do grupo afirmaram não ter dificuldades.

Seguindo a análise, nesse ponto, deteremo-nos a questões específicas de uso do SOLAR. Questionamos se os participantes liam as aulas sempre no ambiente e constatamos que 05 (38,4%) liam as aulas sempre no próprio ambiente, 02 (15,3%) não, 05 (38,4%) às vezes, e 01 (7,6%) não respondeu. Ao questionarmos se imprimiam e não estudavam sempre no próprio ambiente constatamos o seguinte, 02 (15,3%) afirmaram que sim, 03 (23%) que não e 08 (61,5%) às vezes.

É importante registrar que o acesso ao SOLAR é indispensável e para que os participantes tenham acesso ao material disponibilizado pelo próprio ambiente. Questionados se participavam ativamente dos fóruns, 11 (84,6%) afirmaram que sim, 02 (15,3%) às vezes e nenhum dos participantes respondeu de forma negativa.

Da mesma forma, ao responderem sobre sua participação ativa nos *chats*, 10 (76,9%) responderam que sim, 02 (15,3%) que não e 01 (7,6%) que participava somente às vezes. Por último, ao serem questionados sobre suas dificuldades para postar as atividades de portfólio, 12 (92,3%) responderam não ter dificuldades e 01 (7,6%) afirmou tê-las.

Neste ponto, tentamos contemplar esses aspectos específicos relacionados ao SOLAR que, em nossa análise, são fundamentais para a construção do letramento digital. Realçamos que essas respostas foram na perspectiva dos participantes.

Contudo, como seria o contraste dessas respostas com a sua trajetória como leitor e o seu desempenho no SOLAR? Os índices seriam os mesmos? São essas e outras questões que contemplaremos na *Discussão e análise dos dados*. Antes, porém, faz-se necessário avaliar algumas atividades *online* do ambiente considerando o que essas exigem do participante bem como desempenho deles nestas, a partir dos instrumentos do próprio ambiente com destaque às mensagens, aos *chats*, às participações nos fóruns e às atividades de portfólio.

3.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES ONLINE DO AVA SOLAR

Nessa parte do nosso trabalho, avaliamos o desempenho dos participantes em algumas atividades propostas pela disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e*

produção escrita no ambiente AVA SOLAR. Assim sendo, nessa parte da analisamos as práticas de letramento digital.

Inicialmente faremos uma análise de uma atividade de portfólio, Atividade 06. Podemos fazer esse sob duas perspectivas. A primeira, sobre o desempenho escrito dos participantes em língua estrangeira, o conhecimento sobre o gênero trabalhado e a compreensão da atividade proposta. Essa última pode até aparentemente ser desnecessária, mas em algumas situações os participantes fogem ao tema ou à atividade por problemas de compreensão do enunciado da atividade. A segunda, que tem a ver com a proposta de produção, permitirá a nós compreender melhor o contato dos participantes com práticas letradas no trabalho, na vida acadêmica e na vida privada.

Em seguida, nossa análise toma por base uma atividade de *chat* para análise do desempenho dos participantes. O *chat*, como já foi descrito anteriormente, é uma das formas de interação do tutor com os alunos no decorrer da disciplina. Ele, como um gênero síncrono, exige do participante uma habilidade escrita em um nível mais elevado. Essa situação se torna mais complexa quando a atividade é em língua estrangeira, como é o caso do *chat* em questão.

Na sequência, analisamos o desempenho global dos participantes na disciplina. Para isso, reproduzimos o resultado final da disciplina com os seus respectivos resultados para as diferentes atividades propostas. Nesse ponto, também explicamos como funcionou a metodologia de avaliação para análise do desempenho dos participantes na disciplina.

Na análise que nos propusemos fazer, interessava-nos identificar as principais práticas letradas (dominantes e vernaculares) dos participantes a partir de seus próprios relatos de experiência. É possível percebermos o nível de produção escrita desses participantes em E/LE, embora a avaliação desse desempenho não seja o objetivo desse trabalho. Ressaltamos que há alguns problemas de escrita, gramaticais e textuais nos textos a seguir. Assim, é importante dizer que esses textos estão na primeira versão produzida pelos participantes e enviadas ao portfólio.⁵⁶ Após esse envio, o tutor fez as correções e postou de volta os referidos textos. Em alguns casos, foi necessário que alguns participantes refizessem suas produções.

Começamos a análise das atividades do Solar com a atividade do Portfólio 06. Reproduzimos então, o texto de orientação dos alunos para produção da atividade bem como a

⁵⁶ Transcrevemos para o corpo desse trabalho uma tradução livre de cada um dos textos produzidos. Os originais se encontram no anexo desse trabalho e cada texto terá uma nota de rodapé que indicará sua localização nos anexos.

figura da interface do SOLAR par essa atividade. Seguem o texto e a figura da página do SOLAR:

Responda à atividade 01 e envie ao seu portfólio 'aula 06_atividade 01':

01- *Faça um breve relato de como foi sua experiência pessoal com a produção de textos no âmbito do trabalho, em sua formação acadêmica e em sua vida privada. Mencione: O que você gosta de escrever? O que você gosta de ler? Justifique suas respostas.*⁵⁷

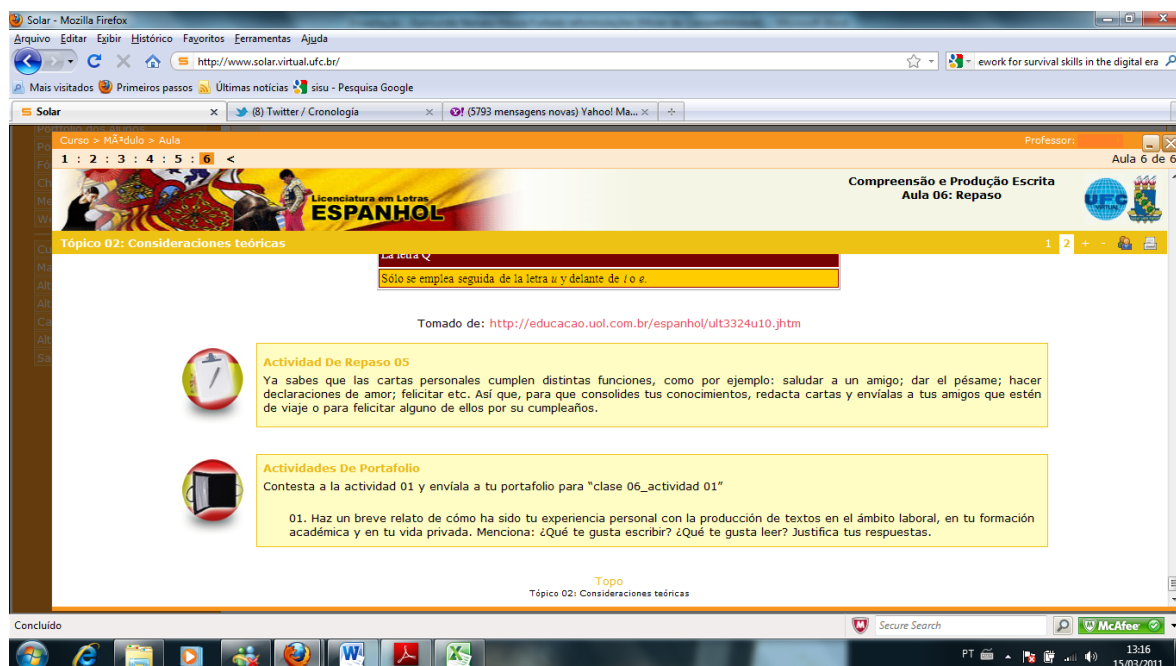


FIGURA 11: Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita* do AVA SOLAR.

Para a análise dessa atividade, elencamos alguns textos salientes para os objetivos dessa análise. Assim, não transcrevemos em nosso trabalho os textos de todos os participantes dessa pesquisa. Nessa disciplina, tivemos a realização de 02 (dois) *chats*. Para que os horários pudessem contemplar o maior número de estudantes, distribuimos a turma em quatro grupos, distribuídos em horários diferentes. Consideramos, como critério de escolha, os textos com informações mais precisas sobre as práticas letradas dos participantes. Reproduzimos a seguir algumas produções com suas análises, identificadas pelos seus participantes produtores e também enumeradas seguindo os mesmos critérios utilizados nas análises anteriores. Esses

⁵⁷ Tradução nossa do texto: “Contesta a la actividad 01 y envíala a tu portafolio para ‘clase 06_actividad 01’. 01. Haz un breve relato de cómo ha sido tu experiencia personal con la producción de textos en el ámbito laboral, en tu formación académica y en tu vida privada. Menciona: ¿Qué te gusta escribir? ¿Qué te gusta leer? Justifica tus respuestas.”

textos nos permitem mergulhar nos universo de produção dos participantes a partir de suas próprias perspectivas. Escolhemos esses textos, tendo como critério os que tivessem dados que fossem mais relevantes para os objetivos de nossa investigação.

Ressaltamos que os questionários respondidos pelos participantes nos dão muitos dados preciosos, daí que a análise desses textos nos permite uma maior fidedignidade aos resultados dessa pesquisa. Como podemos observar, a própria orientação dessa atividade direciona os textos para identificarem as práticas letradas dominantes e vernaculares com as quais esses participantes tiveram contato. Passemos, dessa forma, à análise de alguns dos textos produzidos nessa atividade.

Texto 01⁵⁸ **P₁**

Desde a infância vivo com a escrita de uma forma harmônica, porque eu sou a filha de um professor e sempre exigiu das filhas que aprendessem a ler e escrever com habilidade.

Então, eu estava sempre cuidadosa para produzir textos. No Ensino fundamental, lembro um professor que gostava de contar histórias e depois escrever o livro à sua maneira, outro dedicado à cópia e ditado basicamente ortografia correta ou não. Minha formação é baseada no desejo de escrever corretamente.

No Ensino Médio, todos se preparavam para passar nos exames de admissão, assim como muitos testes, mas mais do que uma história ou um estudo descritivo. Vale ressaltar que lembro muito pouco de ter estudado a estrutura de textos como o seguinte para este nível de compreensão leitora de espanhol.

Com o passar do tempo, fiz a Faculdade de Educação, Especialização em Planejamento Educacional e agora estou fazendo Letras-Espanhol.

Eu tenho uma paixão pelas palavras, eu gosto de ler ensaios, contos e admiro Lispector. Então a escrita para mim é algo agradável, não espere que o espanhol, mas estou me adaptando à nova situação. Admiro textos argumentativos, porque nos fazem defender um ponto de vista, isto é, para discutir, apresentar opiniões nos faz ir "fora da cerca", como diz o ditado e exige também o teórico.

No primeiro parágrafo do Texto 01, produzido pelo participante P₁, atentamos para o seguinte excerto “eu sou a filha de um professor e sempre exigiu das filhas que aprendessem a ler e escrever com habilidade.”. Nele, é possível perceber a influência familiar na inserção do participante em práticas letradas. Em particular, surge a figura do pai e sua influência como professor. No segundo parágrafo do texto, o participante reflete sobre as influências da escola em suas práticas letradas. Nesse contexto, destacam-se as figuras de dois

⁵⁸ Tradução livre da versão original: ANEXO 01 – Texto 01 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₁. p. 183.

professores “um professor que gostava de contar histórias e depois escrever o livro à sua maneira, outro dedicado à cópia e ditado basicamente ortografia correta ou não.” Um professor influenciando pela contação de histórias e outro na produção escrita através da realização de ditados.

No parágrafo seguinte, o participante já reflete sobre o ensino médio e a influência desse período escolar em suas práticas letradas. Isso é facilmente percebido no seguinte fragmento “como muitos testes, mas mais do que uma história ou um estudo descritivo.”. Ele destaca os gêneros que mais produzia nesse período. Embora haja problemas de coesão na estrutura textual destacada, não há problemas para compreender esse fato.

Já no último parágrafo do texto, o participante reflete um pouco sobre sua experiência com práticas letradas em sua vida privada. Nesse ponto, ele destaca o seguinte: “eu gosto de ler ensaios, contos e admiro Lispector. Então a escrita para mim é algo agradável, não espere que o espanhol, mas estou me adaptando à nova situação.”.

Com base nesses enunciados extraídos do texto, é possível perceber a influência marcada de duas agências de letramento (KLEIMAN, 1995): a família (casa) e a escola. Quando relacionamos as experiências desses participantes e identificamos as práticas dominantes e vernaculares, é possível chegar a algumas conclusões. No caso da influência familiar, o texto sugere uma prática de letramento marcada pela influência da profissão exercida pela figura paterna e também pelo rigor exigido nas produções textuais.

Texto 02⁵⁹

P₃

Minha experiência com a produção de textos é muito pouca, apesar de estar entrando a cada dia em um ambiente educacional que é a escola onde eu trabalho. Mas eu gosto de escrever cartas de amor e amizade.

Eu gosto de ler jornais, revistas e a Bíblia que é a minha leitura diária. Eu considero o meu desenvolvimento muito pobre, principalmente para a produção de textos em espanhol porque eu não posso encontrar as palavras certas e, portanto, é muito difícil obter um bom êxito.

No Texto 02, o participante já adianta, no primeiro parágrafo, sua pouca experiência com a produção escrita “Minha experiência com a produção de textos é muito pouca.”. No mesmo parágrafo, ele já salta para o ambiente de trabalho relatando que vem entrando em contato, pouco a pouco, com um ambiente educativo e essa situação vem

⁵⁹ Tradução livre da versão original: ANEXO 02 – Texto 02 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₃. p. 183.

mudando. Nesse mesmo parágrafo, ele faz questão de pontuar que “Mas eu gosto de escrever cartas de amor e amizade.”.

Há uma aparente incoerência nesse primeiro parágrafo, pois o participante afirma ter pouca experiência com a escrita, mas gosta muito de escrever cartas de amor e amizade. Esse episódio sugere a sobreposição das práticas dominantes sobre as vernaculares, pois se percebe que o participante afirma que, pouco a pouco, em um ambiente escolar, está mudando a situação de ter pouca experiência em produção escrita. Embora afirme que gosta muito de escrever cartas de amor e amizade. No caso da produção das cartas, podemos afirmar que essa é uma produção autorregulada, escolhida pelo próprio participante e que circula no seu âmbito pessoal. Já no caso do que ele denomina de *produção escrita* é regulada por instituições, nesse caso a escola; imposta e tem um âmbito social de circulação (CASSANY, 2006).

Texto 03⁶⁰

P₄

Ao longo da minha vida, eu me senti incentivada pelos meus pais a ler jornais, revistas e livros. Assim, eu tive muita experiência com textos formais, inclusive a escola me convidou para escrever poemas e histórias para crianças.

Quanto à produção de textos na faculdade, tive a oportunidade de escrever artigos científicos e para a conclusão de cursos e informes em sala de aula.

No trabalho, faço informes, testes e referências a conferências sobre a voz, a fala e a linguagem.

Quanto à minha vida pessoal, gosto de escrever cartas para os meus amigos e recebê-las também.

Eu gosto de ler livros, livros de ajuda espiritual. Eu gosto da leitura da Bíblia e da oração. Elas enriquecem meu conhecimento e mudam meu pensamento sobre as ideias que são diferentes da minha concepção pessoal. Há uma experiência de aprendizagem nas leituras que fazemos independentemente do conteúdo.

No texto 03, elencamos três enunciados já do primeiro parágrafo. No primeiro, o participante afirma “me senti incentivada pelos meus pais a ler jornais, revistas e livros.”. Percebemos assim, a influência da família na inserção desse participante em práticas letradas específicas. É importante destacar que esse participante não descreve essa influência como uma imposição familiar, como na experiência descrita anteriormente. O participante destaca a forma como se sentia apoiado pelos pais para ler jornais, revistas e livros. Isso sugere que o participante teve contato muito cedo com diferentes gêneros e suportes textuais.

⁶⁰ Tradução livre da versão original: ANEXO 03 – Texto 03 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₄. p. 183.

Também o participante ressalta “eu tive muita experiência com textos formais.”. Essa experiência familiar foi indicada pelo participante como um diferencial em sua vida escolar “a escola me convidou para escrever poemas e histórias para crianças.”.

No segundo parágrafo, o participante já descreve sua experiência com práticas letradas em sua vida universitária. Ele, assim, expõe “tive a oportunidade de escrever artigos científicos”. A produção de artigos científicos é destacada pelo participante como uma experiência no contexto universitário. Essa experiência está relacionada às práticas letradas dominantes. Isso é possível pelas características do gênero bem como seu contexto de produção e circulação.

Outra agência de letramento que aparece no relato desse participante é o trabalho. Ele descreve as práticas letradas inerentes a sua profissão “faço informes, testes e referências a conferências sobre a voz, a fala e a linguagem.”.

Pela metodologia de triangulação de dados (BORTONI-RICARDO, 2008) adotada nesse trabalho é possível entender que o participante em questão é uma mulher, já possui uma primeira graduação na área de Fonoaudiologia. Ela trabalha atualmente nessa área, e, paralelamente, faz o curso de Letras Espanhol. Assim, as atividades descritas pelo participante estão relacionadas à profissão de seu primeiro curso superior.

O participante em questão também destaca suas práticas letradas em sua vida privada “gosto de escrever cartas para os meus amigos e recebê-las também.”. Chama a atenção essa prática do participante que, mesmo inserido em um contexto de práticas letradas digitais, ainda segue com uma prática que para muitos já não é tão usual. Podemos afirmar isso com base nos inúmeros dados dessa pesquisa, pois o fato de o participante manter uma prática de enviar e receber cartas já não é tão recorrente e é uma ocorrência única no universo dos dados analisados nesse trabalho.

Por último, o participante destaca mais práticas letradas em sua vida particular. Essas, agora, relacionadas com o universo da religiosidade “Eu gosto de ler livros, livros de ajuda espiritual. Eu gosto da leitura da Bíblia e da oração.”. Embora o participante não destaque uma religião específica, a Bíblia, livro base da cultura judaico-cristã, aparece com um livro que desperta a leitura do participante.

Texto 04⁶¹

P₇

⁶¹ Tradução livre da versão original: ANEXO 04 – Texto 04 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₇. p. 184.

No que diz respeito à leitura, sempre tive muito incentivo para sua prática já que minha mãe, também professora, estava sempre disposta a deixar este exemplo para seus filhos.

Na minha primeira formação acadêmica, Química e Biologia, me dirigi à leitura de textos acadêmicos voltados para a área de estudo específica. No trabalho, no entanto, tratei de aprofundar o conhecimento da elaboração de documentos e cartas, já que tem sido uma exigência do meu trabalho. Eu fui estagiária do SEBRAE, uma empregada do Banco do Brasil e secretária de uma empresa na indústria de calçados. Atualmente, sou professora de química e biologia e tentei me dedicar à leitura para enriquecer os meus conhecimentos, não só na minha área profissional, mas também em relação às questões que me dão prazer, o Espiritismo, a Informática e a Linguística.

Hoje eu entendo que a leitura abre horizontes e completa a explicação dos conhecimentos já adquiridos, dando um sentido amplo.

No Texto 04, temos uma informação relevante no primeiro parágrafo do texto “No que diz respeito à leitura, sempre tive muito incentivo para sua prática já que minha mãe, também professora, estava sempre disposta a deixar este exemplo para seus filhos.”.

O participante P₇, como alguns dos descritos anteriormente, destaca a influência familiar em sua inserção no universo das práticas letradas. É possível entender um pouco mais da formação familiar do participante P₇ pela triangulação de dados. Trata-se de uma mulher, que possui uma primeira graduação na área de licenciatura em ciências (Química e Biologia) e é casada. Já atua como professora de Biologia e Química no ensino médio. Sua mãe é destacada como sua grande influência, pois foi professora e sempre incentivou a filha nas práticas letradas. Sua mãe possui ensino superior e os dados sugerem que a formação materna teve uma grande influência sobre a filha. Isso aconteceu tanto profissionalmente, como nas escolhas feitas pelo nosso participante, em particular, o gosto pela leitura. É importante ressaltar que não há indícios no texto de exigência ou rigor por parte da figura materna. Pelo contrário, o participante destaca seu ânimo para a leitura.

A agência de letramento trabalho é destacada no texto “Na minha primeira formação acadêmica, Química e Biologia, me dirigi à leitura de textos acadêmicos voltados para a área de estudo específica.”. Esse destaque acontece por meio do registro que o participante faz de suas leituras de textos acadêmicos que podem ser classificados como uma prática dominante. Ainda no universo de suas práticas profissionais, o participante destaca que teve outras experiências além da de ser professora: “No trabalho, no entanto, tratei de aprofundar o conhecimento da elaboração de documentos e cartas, já que tem sido uma exigência do meu trabalho. Eu fui estagiária do SEBRAE, uma empregada do Banco do Brasil e secretária de uma empresa na indústria de calçados.”. E sua passagem por essas diferentes

áreas lhe permitiu ampliar sua inserção em práticas letradas específicas de cada profissão exercida.

Por último, o participante P₇ destaca que, além de se dedicar à leitura em sua área profissional, tem o hábito de ler temas relacionados a sua vida privada e que lhe dão prazer: “tentei me dedicar à leitura para enriquecer os meus conhecimentos não só na minha área profissional, mas também em relação às questões que me dão prazer, o Espiritismo, a Informática e a Linguística.”

Texto 05⁶²

P₁₀

Sempre fui uma leitora ativa. Eu amo os livros de literatura, em especial os romances, eu acho que esse gosto sempre me ajudou nas produções textuais que tinha que fazer no decorrer da minha vida. Mas confesso que não gosto de escrever, nunca fui uma menina como a maioria que escreve sem necessidade. Não gostava dos diários nem tão pouco as cartas românticas, sempre tive um pouco de preguiça, mesmo nos dias atuais faço apenas por razões claras, eu tenho que produzir textos portfólio ou fórum. Desde que comecei cursos de Graduação em Hotelaria e Letras Espanhol ocorreu uma mudança em minha forma de escrever, eu tenho muito mais facilidade para produzir os textos solicitados.

No texto 05, produzido pelo participante P₁₀, diferentemente dos textos anteriores, ele não traça sua trajetória sequencial de leitor (infância, adolescência e momento atual de sua formação). Ele começa o texto destacando seu prazer pela leitura “Sempre fui uma leitora ativa. Eu amo os livros de literatura, em especial os romances.”. Em seu prazer pela leitura, destaca, sobretudo, os livros literários e, dentro desse universo, um gênero em particular, o romance. O participante relata ainda que esse gosto pela leitura o ajudou com as produções escritas que teve que fazer.

Um fato que sobressai no relato do participante P₁₀ é, justamente, o de ele gostar muito de ler, mas não gostar de escrever. Embora considere que a leitura influenciou sua escrita “confesso que não gosto de escrever, nunca fui uma menina como a maioria que escreve sem necessidade. Não gostava dos diários nem tão pouco as cartas românticas, sempre tive um pouco de preguiça, mesmo nos dias atuais faço apenas por razões claras, eu tenho que produzir textos portfólio ou fórum.”. O participante em questão é uma mulher que paralelo ao curso de Letras Espanhol faz o de Hotelaria. Ele ressalta que nunca foi como os demais, ou seja, nunca “escrevia sem necessidade”. Dessa forma, suas as práticas letradas (relacionadas à

⁶² Tradução livre da versão original: ANEXO 05 – Texto 05 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₁₀. p. 184.

escrita) tem uma motivação por um contexto dominante de produção textual que no texto ele deixa claro ressaltando algumas atividades do próprio AVA SOLAR.

O participante ainda destaca um fato positivo decorrente de sua produção em contexto formal “ocorreu uma mudança em minha forma de escrever, eu tenho muito mais facilidade para produzir os textos solicitados.”.

Embora esse texto não apresente detalhes da inserção desse participante no universo das práticas letradas, a triangulação nos permite afirmar que se trata de uma jovem, solteira, que atua como professora de língua portuguesa e matemática, que estudou sua educação básica toda em escola pública, no ensino regular, cujo pai tem o ensino fundamental incompleto e a mãe o superior completo. A renda familiar do participante em questão varia de 02 (dois) a 05 (cinco) salários mínimos. Atualmente reside na zona rural do município de Quixeramobim.

Assim, fechamos nossa análise da Aula 06, atividade 01, do portfólio do SOLAR. Os cinco textos apresentados e discutidos anteriormente rendem inúmeros desdobramentos e considerações. Entretanto, para os objetivos de nossa dissertação nos interessou traçar essa trajetória da formação de desses participantes desde seu ingresso em práticas letradas (dominantes e vernaculares) até o momento atual de sua formação. Para isso, consideramos a análise das atividades *online* do AVA SOLAR. Nesse primeiro ponto, analisamos uma atividade de produção cuja temática tem uma relação direta com os objetivos dessa pesquisa, motivo pelo qual consideremos indispensável uma análise da mesma para fundamentar esse trabalho.

Os textos que analisaremos a seguir são fragmentos de 02 (dois) *chats* realizados ao decorrer da disciplina. O primeiro texto, Texto 06, traz parte de um *chat* realizado no dia 14 de maio de 2010 às 19h00. O segundo texto, Texto 07, traz também um fragmento do *chat* realizado no dia 26 de maio de 2010 às 18h00.

Ao descrever o gênero *chat*, Cassany (2005) faz questão de destacá-lo como um gênero síncrono. Ele assim o classifica, pois a produção e interação se dão em tempo real, diferentemente, por exemplo, do fórum. O *chat* permite a interação entre os estudantes do curso e também destes com o tutor. Ele nunca é aleatório e o tutor o organiza seguindo orientação da disciplina ou de acordo com as demandas da turma.

Os textos que temos a seguir são fragmentos da interação do tutor com dois participantes específicos: P₄ e P₇. É importante destacar que, como nos textos anteriores, eles também se apresentam da mesma forma que foram registrados no SOLAR e transcrevemos a seguir as versões dos textos em língua portuguesa.

Assim, seguimos com a análise de alguns fragmentos dos *chats*. Esses textos foram selecionados por conterem informações que são importantes e colaboram muito para os objetivos desse trabalho.

Texto 06 ⁶³

Chat realizado no dia 14 de maio de 2010 às 19h00.

Tutor fala para TODOS:

Não sei se as pessoas compreenderam tudo ou não estão acessando as mensagens.

P₇ fala para Tutor:

creio que é a segunda opção...

Tutor fala para TODOS:

Pois isso é um problema

P₇ fala para Tutor:

as vezes a gente só se conecta uma vez por semana porque nem todos tem computador em casa, então...

Tutor fala para TODOS:

Toda nossa forma de comunicação é pelo ambiente (Solar) e o não acesso fica complicado

P₇ fala para Tutor:

vão uma vez, pegam as atividades, fazem em casa e só depois que voltam ao POLO para responder as atividades... Entende?

Tutor fala para TODOS:

Compreendo

P₇ fala para Tutor:

É isso...

P₇ fala para Tutor:

pouca gente tem acesso quase todos os dias

Tutor fala para TODOS:

Então, a falta de acesso ao ambiente é porque as pessoas não têm computador nem internet...

P₇ fala para Tutor:

semana passada, por exemplo, tive mais tempo, por isso enviei as atividades cedo. Já nessa... só li as atividades. Hoje vou respondê-las...

P₇ fala para Tutor:

creio que sim... o acesso da maioria é só no POLO e muitos vivem na zona rural... creio que sim...

Tutor fala para TODOS:

Quantos do grupo você imagina que tem acesso a internet em casa?

P₇ fala para Tutor:

mas, vejo com frequência as mensagens...

Tutor fala para TODOS:

Ahh

P₇ fala para Tutor:

hum...

P₇ fala para Tutor:

uns 5...

⁶³ Tradução livre da versão original: ANEXO 06 – Texto 06 Chat realizado no dia 14 de maio de 2010 às 19h00. p. 184.

P₇ fala para Tutor:

e destes, talvez, só Pablo e eu temos internet em casa

Tutor fala para TODOS:

Você acha que isso dificulta o aprendizado de alguma forma?

P₇ fala para Tutor:

creio que dificulta a interação... e de alguma forma a aprendizagem, principalmente quando a disciplina é espanhol oral cujos exercícios orais só são disponíveis por meio do computador (com internet)

P₇ fala para Tutor:

como são as outras turmas que ensinas a distância?

Tutor fala para TODOS:

Você acredita que há muita diferença entre o estudante que lê o conteúdo impresso em casa e o que acessa o ambiente (Solar)?

P₇ fala para Tutor:

eu prefiro ler impresso, por isso tenho as atividades impressas e muitas vezes, os exercícios orais, eu não os faço, porque a ferramenta de som é muito lenta...

Partimos do pressuposto de que o *chat* se configura como um dos gêneros digitais com um largo uso na Internet conforme apontam as reflexões de Fonseca (2002). Também consideramos que o *chat* é usado em vários contextos com fins bem diversos que vão desde questões profissionais, educativas a questões relacionadas à busca de relacionamentos. Os *chats* em estudo nessa parte do nosso trabalho aconteceram em contexto educacional, mais especificamente em no AVA SOLAR.

Os estudos de ARAÚJO (2003, 2004) apontam que o *chat* permite que lhe flagremos os índices da transmutação do gênero que lhe preexistiu. O autor defende ainda que assim foi feito com o *chat* aberto, pois a superposição de semioses, como a escrita, o som e a imagem, permitiria a percepção de índices da transmutação da conversa do cotidiano para a *Web*.

Ressaltamos que não é objetivo desse trabalho abordar as questões estruturais referentes ao gênero. Todavia, questões gerais de identificação e caracterização deste são indispensáveis para nosso estudo. Assim, interessa-nos analisar os episódios e indícios referentes aos objetivos desse trabalho, qual seja a interação síncrona em contexto digital por meio do E/LE e as possíveis limitações e potencialidades dos participantes nesse contexto. Além disso, o conteúdo discutido nos *chats* é extremamente relevante na análise da interação dos participantes no SOLAR.

O Texto 06 que, como dissemos anteriormente, é um fragmento do *chat* educativo realizado no dia 14 de maio de 2010 às 19h00, sendo uma das atividades propostas pela

disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita* no AVA SOLAR. Essa parte foi selecionada por destacar alguns pontos bem pertinentes ao nosso trabalho.

É importante ponderar que esse fragmento foi extraído a partir de um determinado tempo de conversa no *chat*. Dessa maneira, o primeiro ponto que aparece no texto não foi o primeiro tópico discutido no *chat*.

No primeiro turno de fala, o tutor observa que não sabe se os estudantes estão compreendendo tudo ou se não estão acessando as mensagens enviadas. É interessante contextualizar para que as questões sobre as quais nos fixaremos a seguir possam ser mais bem compreendidas. Durante a disciplina, foram enviadas algumas mensagens para os estudantes (participantes desta pesquisa) perguntando se eles estavam com alguma dificuldade no conteúdo e também questões variadas visando à interação destes via mensagem. Depois de certo período, não houve resposta por parte dos estudantes e isso motivou a indagação do tutor no *chat*.

O participante P₇, com quem o tutor desenvolve o diálogo durante o *chat*, responde afirmando que os estudantes não estavam acessando as mensagens e, ele mesmo, pontua imediatamente que isso é um problema. Convém destacar que a turma foi dividida em quatro horários e, nesse horário, somente o participante P₇ estava presente. Em seguida, o participante explica melhor a situação: na verdade nem todos tem computador em casa. Em alguns casos, eles se conectam somente uma vez por semana à Internet. Na sequência, o tutor destaca que toda a forma de comunicação do grupo é via SOLAR e não acontecendo essa interação o aprendizado é prejudicado.

Então, o participante P₇ pontua que os estudantes vão uma vez por semana ao polo e pegam as atividades, fazem em casa e só depois retornam ao polo para postá-las no ambiente. O participante explica que teve essa dificuldade para postar o último portfólio e, nas atividades anteriores, teve a oportunidade de enviá-las mais cedo, mas na última teve que enviar no último dia. Nesse ponto, o participante faz outra consideração muito importante para nossa pesquisa afirmando que a maioria só tem acesso à *Internet* no polo e que muitos destes vivem na zona rural do município. Como estivemos no polo em muitas ocasiões pudemos constatar a dificuldade dos participantes para se deslocarem até o local. Eles viajam muitos quilômetros em cima de transportes coletivos improvisados, conhecidos popularmente como pau de arara.⁶⁴

⁶⁴ Esse meio de transporte é muito usual no nordeste brasileiro. Ele consiste na adaptação de caminhões e caminhonetes para transporte irregular de passageiros. São veículos extremamente desconfortáveis e que oferecem muitos perigos devido a sua peculiar falta de segurança. Embora nessas condições, esse meio de transporte já

Questionado pelo tutor se sabia quantos do grupo tinham acesso à *Internet* em casa, o participante afirma, sem muita convicção, que uns cinco. O tutor também pergunta se ele acredita que a dificuldade de acesso à Internet pode prejudicar a aprendizagem. Assim, ele responde que isso dificulta a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem. Essa resposta mostra que o participante tem consciência de que a interação, nessa modalidade de ensino, é indispensável para a aprendizagem. Ele ainda assinala que isso é mais complicado ainda nas disciplinas de produção oral, pois os exercícios todos estão disponíveis no ambiente. Ou seja, as atividades de áudio perdem o sentido quando os estudantes somente tem acesso ao material impresso.

Por último, o tutor pergunta se o participante acredita haver alguma diferença entre o estudante que lê o conteúdo no ambiente e o que imprime. Ele afirmou que prefere ler o material impresso, embora não justifique essa ação. O que é fato é que existem muitas questões sociais indicando algumas razões para os estudantes não acessarem o ambiente. Há o fato de muitos não terem Internet em casa e esse parece ser o mais marcante. Há também o fato de muitos estudantes não estarem tão familiarizados com a leitura em tela, como parece ser o caso do participante P₇. É necessário ainda considerar questões de ordem física, como o mencionado por um dos participantes no Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), em que afirma que tem problemas com a visão e tem dificuldades de ler as aulas no ambiente.

Então, os prejuízos de não se ler as aulas no ambiente são inúmeros, embora estejamos seguros que estes são difíceis de serem mensurados. No caso do material impresso, vale dizer que os *links* disponibilizados perdem totalmente a sua funcionalidade e o estudante fica limitado, caso não busque outras fontes, ao contexto do material disponibilizado na aula.

Convém destacar que já estamos na quinta geração da Educação a Distância e, assim sendo, os textos preparados para cada conteúdo apresentam uma estrutura diferente dos textos da primeira geração da EaD. Recursos como, por exemplo, *mouse over*, *links*, texto retrátil, folhinha *player* e outros recursos perdem totalmente sua funcionalidade no caso das aulas impressas. Eles dão uma dinâmica diferente à leitura do material, mas impresso já não tem a mesma função.

Temos que registrar que as informações obtidas a partir da análise desse texto nos permitiram entender alguns pontos que os questionários, por mais que tenham um número variado de perguntas, não conseguiram responder. O material a seguir, Texto 07, também é

um fragmento de um *chat* e, de modo análogo ao anterior, servirá para nós, de base para algumas reflexões.

Texto 07

Chat realizado no dia 26 de maio de 2010 às 18h00.

Tutor fala para TODOS:

Então, é melhor para você ler no ambiente ou imprimir as atividades?

P₄ fala para TODOS: quando passo muito tempo diante do computador sinto dores nos olhos. assim, tenho também as aulas impressas

P₄ fala para TODOS:

Com as aulas impressas posso estudar em qualquer parte onde vá

Tutor fala para TODOS:

Você tem alguma dificuldade para utilizar as ferramentas do ambiente?

P₄ fala para TODOS:

Às vezes estudo com uma amiga. Às vezes quando quero conversar com um amigo no fórum e estou escrevendo, ao clicar, a mensagem não aparece. Não sei se se passou muito tempo. É uma dúvida.

P₄ fala para TODOS:

E tenho que escrever tudo de novo.

Tutor fala para TODOS:

Pode ser um problema na sua conexão.

P₄ fala para TODOS:

No início do curso tinha dificuldade de enviar as tarefas de portfolio. Ainda tenho dificuldade de enviar as atividades de e-voz devido ao sistema de somente reconhece um arquivo pequeno

Tutor fala para TODOS:

Como você faz atualmente?

P₄ fala para TODOS:

Minha amiga Elen comprou um MP4. Ela grava a voz e a envia ao computador. Agora reconhece a quantidade de dados do MP4

Tutor fala para TODOS:

Melhor, então.

Tutor fala para TODOS:

Estamos chegando ao final de nosso chat.

P₄ fala para TODOS:

Sim. Mas o ambiente não deveria ter esse problema

Tutor fala para TODOS:

Sim, não sei o que ocorre nesse caso específico.

O Texto 07, como descrito anteriormente, é um fragmento de um *chat* realizado no dia 26 de maio de 2010 às 18h00, constituindo, assim como o anterior, uma das atividades propostas pela disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita* no AVA SOLAR. Antes de iniciarmos a análise é importante considerar, como fizemos com o texto anterior, que esse fragmento foi extraído a partir de um determinado tempo de conversa no

chat. Assim sendo, o primeiro turno de fala que aparece no texto não foi o primeiro tópico discutido no *chat*.

O diálogo apresentado no texto é resultado da interação síncrona do tutor como o participante P₄. No início do texto, o tutor pergunta ao participante se é melhor para ele ler no ambiente ou imprimir as atividades. O participante responde que quando passa muito tempo diante do computador sente dores na vista, assim prioriza as aulas impressas. Ele argumenta, em seguida, que com as aulas impressas ele pode estudar em qualquer lugar.

Na sequência, o tutor pergunta se ele sente alguma dificuldade para utilizar as ferramentas do ambiente. Ele responde que costuma estudar com uma amiga e relata a dificuldade de postar mensagem no fórum. Descreve que o problema está quando digita e demora muito tempo. No momento em que vai concluir a postagem o texto, simplesmente, some. Isso faz com que ele tenha que digitar tudo outra vez. O tutor assinala que pode ser um problema na conexão. Além disso, esse fato sugere um baixo nível de letramento eletrônico do participante, pois ele demonstra limitação no uso da máquina, o computador (CASSANY, 2005).

Ao seguir relatando suas limitações, o participante registra que no início tinha dificuldade para postar suas atividades de portfólio e destaca que ainda tem dificuldade de enviar atividades de e-voz⁶⁵ porque o sistema só reconhece arquivo pequeno. Na sequência, ele explica que uma amiga comprou um Mp4⁶⁶ e grava as atividades para ele.

Esse texto, bem como o anterior, assemelha-se quanto ao quesito acesso ao ambiente. Nesse caso, o participante deixa bem claro sua preferência pelo material impresso por dois motivos: uma limitação física (problema de visão) e mobilidade com material impresso (poder levá-lo para qualquer lugar.). Esses pontos já foram debatidos na análise anterior, mas é possível ainda fazermos algumas considerações.

Nos dois textos, percebemos que os participantes seguem com algumas dificuldades operacionais no ambiente mesmo depois de algumas disciplinas. Isso sinaliza que eles devem ter um melhor acompanhamento na interação com o ambiente e, por que não dizer, com o manuseio do próprio computador.

⁶⁵ No caso das disciplinas de produção oral no SOLAR, os estudantes têm que postar algumas atividades com a gravação da sua voz de acordo com a orientação de cada atividade. Semelhantemente ao que acontece com a produção escrita, o tutor faz as devidas observações e dá o retorno para os alunos.

⁶⁶ Mp4 refere-se especificamente a MPEG-4 Part 14. Um padrão de container de áudio e vídeo que é parte da especificação MPEG-4. É uma tecnologia que permite a compactação de dados digitais de vídeo e áudio, em 10% do tamanho do original, sem prejuízo da qualidade de som e imagem. Fonte: Dicionário de informática. Disponível em: <<http://dicweb.com/mm.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

Cabe ressaltar que nossos dados apontam que para alguns estudantes o primeiro contato com o computador aconteceu no mesmo período de seu contato com a língua estrangeira, ou seja, depois do ingresso na universidade. O curso na modalidade semipresencial parte do pressuposto que eles têm um conhecimento básico de informática, o que na maioria dos casos não acontece.

Outro fator extremamente complicador para essa modalidade educacional é a falta de acesso à Internet banda larga. Mesmo os poucos que tem Internet em casa, esbarram nos problemas de conexão. Dessa forma, muitos dos recursos das disciplinas ficam praticamente inutilizados, pois essas limitações podem prejudicar muito o desempenho dos estudantes nas disciplinas.

Além dos textos trabalhados anteriormente, analisaremos o desempenho final dos participantes na disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita* no ambiente SOLAR. Essa análise será feita a partir do desempenho global dos participantes nessa disciplina. Para isso, sistematizamos as notas dos participantes e as disponibilizamos em uma tabela para fazermos as devidas observações.

Em relação a análise de desempenho final dos estudantes, como recurso de triangulação de dados (BORTONI-RICARDO, 2008), para traçarmos um perfil mais detalhado da trajetória desses participantes, como maiores e menores notas, e sua inserção ou exclusão em práticas letradas (dominantes e vernaculares) para tentar identificar alguma relação com seu desempenho no SOLAR.

Para melhor compreensão da tabela é necessário descrevermos um pouco a sistemática de avaliação adotada pelo SOLAR. De acordo com as pesquisas de Pequeno (2008), o modelo de avaliação de aprendizagem proposto pelo Instituto UFC Virtual prevê, quatro tipos de atividades desenvolvidas pelos alunos: (i) a participação em Fóruns de Socialização, os (ii) Fóruns Sobre Conteúdo, as (iii) Produções Textuais Individuais e as participações nas (iv) Sessões de *Chat*.

De acordo com os artigos 109 a 117 do Regimento Geral da UFC e o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, fica determinado que todos os professores adotem a seguinte sistemática⁶⁷:

- 1- *Avaliações virtuais (AV)* - compreendidas por trabalhos desenvolvidos pelo corpo discente e postados nas ferramentas do ambiente virtual de

⁶⁷ Essa sistemática foi repassada aos tutores através do Ofício Circular 001/2009/CGUAB/UFC de 04 de agosto de 2009.

aprendizagem. A média das avaliações virtuais será expressa na escala de 0 (zero) a 10 (dez), contendo uma casa decimal.

- 2- *Avaliações presenciais (AP)* - caracterizadas por provas ou outros instrumentos presenciais de verificação, aplicados nas datas previstas nos polos de ensino. A média das avaliações presenciais será expressa na escala de 0 (zero) a 10 (dez), contendo uma casa decimal.
- 3- *Avaliação Final (AF)* - caracterizada por prova ou outro instrumento de verificação realizada após o cumprimento de pelo menos 90% (noventa por cento) do conteúdo programado para a disciplina no respectivo período letivo, analisada na escala de 0 (zero) a 10 (dez), contendo uma casa decimal.
- 4- Será aprovado por média na disciplina (conceito A) o aluno que apresentar média igual ou superior a 07 (sete), de acordo com a seguinte fórmula:

$$M = (MAV) \times 0,4 + (MAP) \times 0,6$$

Em que:

M = Média

MAV = Média das avaliações virtuais

MAP = Média das avaliações presenciais

- 5- O aluno que apresentar a média de que trata o item anterior igual ou superior a 04 (quatro) e inferior a 07 (sete), será submetido à Avaliação Final, de caráter presencial.
- 6- O aluno que se enquadrar na situação descrita no item anterior será aprovado (conceito B) quando obtiver nota igual ou superior a 04 (quatro) na Avaliação Final e Média Final igual ou superior a 05 (cinco), calculada pela seguinte fórmula:

$$MF = (NAF + M)/2$$

Em que:

MF = Média Final

NAF = Nota de Avaliação Final

M = Média

- 7- Será reprovado (conceito R) o aluno que não preencher as condições estipuladas nos itens 4, 5 e 6.

Na primeira coluna da tabela, há a relação dos 13 (treze) participantes de nossa pesquisa. A segunda coluna traz a nota da Avaliação parcial (AP). Nesse ponto, cabe destacar que as três maiores notas estão com os participantes: P₇ (9,2), P₁₀ (9,3) e P₁₂ (9,8). Ainda sobre as notas da AP, as três menores pertencem aos participantes: P₂ (7,0), P₃ (7,0) e P₉ (7,3). Quando avaliamos as notas dos portfólios (AV), podemos concluir que as maiores médias pertencem aos participantes: P₁₂ (10,0), P₁₀ (9,0) e P₈ (9,0). Nessa mesma perspectiva, quando avaliamos as menores notas nessa categoria, percebemos que elas pertencem aos participantes: P₉ (6,7), P₃ (7,0) e P₅ (7,5). Quando recorremos à fórmula apresentada anteriormente, para chegarmos à média final (MF) de cada participante, obtivemos o seguinte resultado: as três maiores notas com participantes: P₁₂ (10,0), P₁₀ (9,2) e P₇ (9,0). Nessa mesma análise, as três menores notas com os participantes: P₃ (7,0), P₅ (7,0) e P₉ (7,0).

Nesse ponto, decidimos recorrer à metodologia de triangulação (BORTONIRICARDO, 2008) para traçarmos um perfil mais detalhado da trajetória desses participantes, como maiores e menores notas, e sua inserção ou exclusão em práticas letradas (dominantes e vernaculares) para tentar identificar alguma relação com seu desempenho no SOLAR.

Nesse ponto é necessário fazermos algumas considerações sobre o desempenho dos nossos participantes. Começaremos pelo grupo que teve, no geral, as menores notas. Correlacionaremos o desempenho deles na disciplina com seu perfil social e sua inserção em práticas letradas nos três momentos: infância, adolescência e no momento atual. Assim, ao observarmos a Tabela 01, percebemos que as três menores notas estão com os participantes: P₃ (7,0), P₅ (7,0) e P₉ (7,0). Para começar, refletiremos sobre a trajetória do participante P₃ (MF=7,0).

No caso do participante P₃, trata-se de uma mulher, tem 26 (vinte e seis) anos, solteira, trabalha 04 (quatro) horas por dia, já atua como professora da educação básica nas disciplinas de História e Geografia, não possui habilitação específica para essas disciplinas, concluiu sua educação básica regular em escola pública. Afirmou ter realizado curso de língua estrangeira durante o ensino médio. Mas não registrou se, nesse período, praticava atividades artísticas, esportivas ou físicas. Ao considerarmos a escolaridade dos pais, percebemos que o pai não estudou e o participante não registrou a escolaridade da mãe. A renda salarial familiar desse participante é de 02 (dois) a 05 (cinco) salários mínimos. Esses dados foram obtidos através da análise do Questionário 01 (Apêndice E, p. 158).

De modo análogo, realizamos uma análise das respostas desse participante P₃ ao Questionário 02 (Apêndice F, p. 160). Ao ser questionado sobre sua experiência de leitor na infância, ele afirmou ter contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por

outras pessoas, e registrou a forma como isso acontecia: “Histórias infantis”. Já sobre a sua experiência na adolescência ele registrou que “frequentava bibliotecas”. Sobre sua experiência de leitor no momento atual, o participante afirmou que adquire livros e revistas, registrando: “Mundo Jovem”.

No caso de suas experiências marcantes (de modo positivo) de leitura na infância, ele registra: “Leitura de contos que desenvolveu a criatividade.”. Em relação a esse mesmo ponto na adolescência, ele afirmou: “A leitura de livros e revistas que demonstravam a transformação do corpo humano.”. Quando, igualmente, questionado sobre as experiências marcantes nos momento atual, ele afirmou: “A descoberta de uma nova linguagem: Língua Espanhola.”.

Ao ser perguntado se houve alguma experiência frustrante de leitura ocorrida na sua infância, adolescência e no momento atual, o participante afirmou que não houve. De forma equivalente, ainda sobre os dados obtidos a partir do segundo questionário, consideramos importante saber sobre o contato do participante P₅ com hipertextos. Ele afirmou possuir conta em site de relacionamento (Orkut, hi5, dentre outros) e que acessa, às vezes, mas não atua como moderador em nenhuma desses. Também possui e-mail e MSN os acessa às vezes, não participa de grupos de discussão nem de salas de bate papo, igualmente não possui site nem blog. Também não possui conta no Twitter, nem costuma fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta.

Quando consideramos sua experiência com EaD e AVAs, o participante afirmou que não havia realizado algum curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem antes deste. Do mesmo modo, não realiza outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, paralelo a este.

Nesse sentido, comungando com os objetivos desse trabalho, interessou-nos conhecer um pouco de sua experiência com ambiente SOLAR. O participante afirmou que não tem dificuldades na utilização das ferramentas do ambiente e que conhece os recursos disponíveis no AVA. Sobre a leitura do material das aulas, ele afirmou que às vezes lê as aulas no próprio ambiente e que não tem mais facilidade com as leituras feitas no próprio ambiente. Dessa maneira, às vezes imprime e não estuda os conteúdos no ambiente. Ao ser questionado sobre sua participação em algumas atividades específicas, destacou que participa ativamente dos fóruns e dos *chats*. Por último, registrou não ter dificuldades para postar as atividades nos portfólios.

De maneira similar, ainda com base no Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), nos interessou saber a opinião do participante sobre as vantagens e desvantagens do ensino

semipresencial. Sobre as vantagens, ele registrou: “A flexibilidade dos horários e das aulas.” E sobre as desvantagens: “Não ter um contato diretamente com o professor no caso de dúvidas.”.

Já o participante P₅ tem 20 (vinte) anos é do sexo masculino, solteiro, trabalha 04 (quatro) horas por dia, estudou todo o ensino médio em escola pública regular. Durante o ensino médio teve oportunidade de fazer curso de informática, língua estrangeira e também cursou pré-vestibular. Nesse período, não praticava atividades artísticas, esportivas ou físicas. Ao considerarmos a escolaridade dos pais, percebemos que o pai possui o ensino médio incompleto e a mãe possui o fundamental incompleto. A renda salarial familiar desse participante é de 01 (um) a 02 (dois) salários mínimos. Esses dados foram obtidos através da análise do Questionário 01 (Apêndice E, p. 160).

Do mesmo modo, realizamos uma análise das respostas desse participante P₅ ao Questionário 02 (Apêndice F, p. 160). Nesse questionário, ele responde inicialmente sobre sua experiência de leitor na infância e transcrevemos a seguir sua resposta: “frequentava bibliotecas.”. Não há nenhum outro registro de experiência nesse período que o participante tenha agregado a essa pergunta. Ao ser questionado como foi sua experiência de leitor durante a adolescência, ele afirmou que os pais incentivavam a leitura: “Dando o exemplo.”. Já sobre sua experiência de leitor no momento atual, ele registrou que há incentivo à leitura e pontua: “Amigos. Formando grupos de estudo.”.

Sobre suas experiências marcantes de leitor na infância, ele não informou. Ao responder se houve alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida em sua adolescência, ele responde: “As leituras realizadas na adolescência me ajudaram muito a escolher bons objetivos na vida e a seguir no caminho correto.”. Ao responder a mesma pergunta sobre o momento atual, ele afirmou que “Não”.

Ao ser questionado se houve alguma experiência frustrante de leitura ocorrida na infância, adolescência e momento atual; ele respondeu que “não”. Na pergunta seguinte, sobre que modo essas experiências exitosas ou frustrantes interferiram em sua formação como leitor, ele respondeu: “Vê os benefícios da leitura, me incentivaram a continuar com esse hábito de leitura.”. Embora houvesse feito apenas um registro relacionado à adolescência, o participante pontua que os benefícios da leitura o incentivaram a continuar com o hábito de ler.

Ainda sobre os dados obtidos a partir do segundo questionário, do mesmo modo, consideramos importante saber sobre o contato do participante P₅ com hipertextos. Assim, ele afirmou não possuir conta em site de relacionamento (Orkut, hi5, dentre outros). Possui e-

mail pessoal, não possui MSN, não participa de grupos de discussão, não possui site nem blog, nem *Twitter*. Registrou, não obstante, que costuma fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da Internet. Também é importante registrar que ele afirmou ter facilidade para ler e compreender os textos que circulam nos diversos ambientes anteriormente mencionados, embora não possua conta na maioria deles.

Ao responder sobre sua experiência com EaD e AVAs, o participante afirmou que nunca realizou curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem antes deste. Também ao ser questionado se realizava algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, paralelo a este, ele afirmou que não.

Da mesma forma, sobre a utilização do SOLAR, afirmou não ter dificuldades na utilização das ferramentas do ambiente, conhece os recursos disponíveis no ambiente, às vezes lê as aulas no ambiente embora tenha mais facilidade com a leitura das aulas *online*. Assim, complementa seus estudos, às vezes, com a leitura do material impresso. Afirmou participar, às vezes, dos fóruns e, ativamente, dos *chats*. Registrou não ter dificuldades para postar as atividades escritas nos portfólios.

Também perguntamos quais as principais vantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial. O participante respondeu como vantagem: “A autonomia que cada aluno pode desenvolver a partir das suas próprias necessidades.” Já como fator negativo: “Os prazos são muito curtos e às vezes não consigo dar conta de tudo.”

Da mesma forma que fizemos com os P₃ e P₅, que de acordo com os critérios da disciplina tiveram as menores notas, refletiremos sobre a trajetória do participante P₉ (MF=7,0). Esse participante é do sexo feminino, tem 33 (trinta e três) anos, casada, já atua como professora da educação básica, trabalha 08 (oito) horas por dia, leciona Língua Portuguesa, mas não possui habilitação específica para a área e já possui graduação em Pedagogia. Concluiu sua educação básica regular em escola pública. Durante o ensino médio, não realizou curso de língua estrangeira, preparatório para o vestibular, nem atividades físicas ou esportivas. Ainda assim, o participante registrou que realizou curso de computação. Ao considerarmos a escolaridade dos pais, percebemos que o pai não estudou e a mãe possui pós-graduação. A renda salarial familiar desse participante é de 01 (um) a 02 (dois) salários mínimos. Esses dados foram obtidos através da análise do Questionário 01 (Apêndice E, p. 158).

Seguindo com a análise, evidenciamos as respostas do participante P₉ ao Questionário 02 (Apêndice F, p. 158). Nesse ponto, ele responde inicialmente sobre sua

experiência de leitor na infância e afirmou que tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. A seguir, transcrevemos sua resposta: “Enquanto minha mãe preparava suas aulas, eu manuseava seus livros, ela os lia para mim.”. Igualmente, registrou que adquiria livros, revistas e outros materiais para leitura: “Em quadrinhos (adoro) Mickey, Professor Pardal, Irmãos Metralhas... minha mãe os comprava para mim.”. No caso da experiência como leitor na adolescência, o participante P₉ destacou que frequentava bibliotecas e que adquiria livros, revistas e outros materiais para leitura: “Revista Viva mais, Caras, Mundo Jovem, Romance, Bianca Júlia.”. Também registrou a importância da participação dos pais: “Comprando revistas, me concedendo tempo.”. Ao considerarmos sua experiência como leitor no momento atual, pudemos constatar que ele frequenta bibliotecas e, como nas fases anteriores, adquire livros, revistas e outros materiais para leitura: “Literatura infantil (clássicos), Veja.” Ao ser questionado se há algum estímulo para leitura, o questionário pedia para ele especificar “De quem?”, e ele respondeu: “De que? A necessidade. Nos dias atuais, ler é praticamente uma necessidade vital.”.

No tocante às suas experiências marcantes de leitor na infância, ele afirmou: “Aos 9 anos de idade interpretei uma velha surda em uma peça conhecida por Drama. O papel seria de quem soubesse ler para decorar as falas. Ganhei porque lia e melhor: encarnei a velhinha.”. Quando consideramos esse mesmo tópico na adolescência, o participante afirmou: “Aos 15 anos era catequista e comentava as missas. As pessoas que me nomeavam, diziam que eu lia e escrevia bem. E eu, obviamente, queria fazer o melhor.”.

Já sobre as experiências frustrantes de leitura ocorridas na infância, ele registrou: “Certa vez, a mim foi confiado um bilhete (de uma pessoa para uma outra). Infelizmente, li o bilhete e transmiti o recado verbalmente. Se tratava de algo confidencial e por cima falei na presença de uma outra pessoa que não poderia saber. Que surra!”. Sobre as experiências frustrantes na adolescência e no momento atual da formação, o participante destacou que não houve.

Outro ponto importante a ser analisado na trajetória desse sujeito foi saber de que modo essas experiências exitosas ou frustrantes interferiram em sua formação como leitor, sobre esse ponto temos o registro: “Leio tudo que se apresenta, seja escrito, seja leitura de mundo. Hoje compreendo o leitor como alguém que faz sua própria leitura e que essa prática influencia no modo de viver (seu) e dos demais.”. Também foi solicitado que ele relatasse se houve, alguma leitura que ele você quis realizar, mas foi proibido(a) pelos pais, familiares, escola, amigos, etc. Sobre isso, tivemos o seguinte registro: “Não que me recorde, mas eu

tentei ‘proibir’ minha mãe de ler meu diário de adolescente. Foi frustrante (Pra mim, claro) rsss!”.

Já sobre o contato do participante P₉ com hipertextos, ele afirmou que não possui conta em algum site de relacionamento (Orkut, hi5, dentre outros). Possui e-mail, mas não participa de grupos de discussão tipo Yahoo Grupos. Às vezes, participa de salas de bate papo. Não possui site, blog, MSN, nem conta no Twitter. Ele costuma fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta com frequência.

No interessou, no questionário, saber sobre a experiência dos participantes com EaD e AVAs. Especificamente questionado se já havia realizado algum curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem antes deste, o participante P₉ responde: “Moodle (UFJF) (simultâneo)”. Também nos interessou saber se o participante realiza algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, paralelo a este, ele respondeu: “Moodle (UFJF)”.

Semelhante ao parágrafo anterior, interessou-nos conhecer um pouco de sua experiência com ambiente SOLAR. Sobre esse ponto, o participante afirmou não ter dificuldades na utilização das ferramentas do ambiente, que conhece muitos dos recursos disponíveis no ambiente e que, às vezes, lê as aulas sempre no próprio ambiente, embora tenha mais facilidade com as leituras realizadas no próprio ambiente. Assim, às vezes, imprime e não estuda os conteúdos no ambiente. Declarou ainda participar ativamente dos fóruns, mas não participar ativamente dos *chats*. Importante registrar que o participante P₉ afirmou ter dificuldades (não sabe como fazer) para postar as atividades escritas.

Por último, para o participante P₉, perguntamos sua opinião sobre as vantagens e desvantagens da educação a distância. Sobre o primeiro ponto, ele relatou: “A autonomia e seu desenvolvimento constitui-se elemento primordial. Fiz pedagogia por exigência profissional. Mas (UFC e UFJF) faço por bel prazer, pra crescer, pra aprender a mim viver, a mim relacionar.” Já sobre as desvantagens, ele disse: “A única desvantagem é a net há 60 km (sic.), que já estou transformando em vantagem: rever minha mãe que mora na cidade (eu na zona rural). As outras dificuldades são as ‘escolas””.

Da mesma forma que fizemos com os participantes com menor desempenho na disciplina, também faremos a análise daqueles com maior desempenho. Inicialmente, analisamos a trajetória do seguinte participante: P₁₂ (MF=10,0). Esse participante é do sexo feminino, tem 28 anos, já possui uma primeira graduação (Licenciatura em Letras Português), atua como professora na área de língua portuguesa, trabalha 12 (doze) horas por dia, estudou a maior parte da educação básica em escola particular e terminou um curso técnico

profissionalizante. Também fez durante o ensino médio os cursos de informática e profissionalizante. Quanto ao nível de escolarização dos pais, o pai tem o ensino fundamental incompleto e a mãe o médio incompleto. A renda salarial familiar varia entre 02 (dois) e 05 (cinco) salários mínimos. Esses dados foram obtidos através da análise do Questionário 01 (Apêndice E, p. 158).

Consideramos importante uma análise das respostas desse participante ao Questionário 02 (Apêndice F, p. 160). Nesse questionário, ele responde inicialmente sobre sua experiência de leitor na infância e transcrevemos a seguir sua resposta: “Minha mãe lia os textos para mim e meu irmão antes da hora de dormir.”, na adolescência: “adquiria livros, revistas etc. Quais? Contos, fábulas...”, ao ser questionado se os pais incentivavam a leitura, ele responde: “Lendo e comprando livros.” Sobre suas experiências marcantes de leitor na infância, ele responde: “Leitura realizada por minha mãe da Bíblia (sic.). Pra mim, a Bíblia sempre soou como simbólica e imagética, isso influenciou principalmente o gosto pela leitura.” No mesmo questionamento sobre a adolescência ele responde: “Ter lido Helena de Machado de Assis.”; já em relação a fase adulta, a resposta foi a seguinte: “Leitura de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, poemas infantis para minha sobrinha.” Ao responder se essas experiências exitosas ou frustrantes influenciaram em sua vida, responde: “As experiências leitoras influenciaram no gosto pela literatura de modo a ter escolhido Letras como segundo curso”.

Ainda sobre os dados obtidos a partir do segundo questionário, consideramos importante saber sobre o seu contato com hipertextos. Ele respondeu que possui conta em sites de relacionamento (*Orkut, Facebook, hi5*, dentre outros), também possui e-mail pessoal, MSN e costuma fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da Internet. Sobre a frequência de uso dos itens descritos anteriormente, ele afirmou que os utiliza com frequência. Também afirmou atuar como dono, mediador/moderador em comunidades nesses sites de relacionamento, participar de grupo de discussão tipo (*Yahoo grupos*), possuir blog, possuir conta no *Twitter* e fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta. Sobre a frequência das atividades descritas anteriormente, ele afirmou que, às vezes, utiliza essas ferramentas.

Ao ser questionado sobre sua experiência com EaD e AVAs, o participante afirmou que nunca realizou curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem antes deste. Também ao ser questionado se realizava algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, paralelo a este, ele afirmou que não.

Sobre a utilização do SOLAR, o participante afirmou que lê as aulas no ambiente somente às vezes e complementa seus estudos com a leitura do material impresso. Mas participa ativamente dos fóruns e dos *chats*. Também perguntamos quais as principais vantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial. O participante respondeu: “Fazer atividades em ‘qualquer’ lugar ou tempo.” E sobre as desvantagens ele afirmou: “A ausência de professor em algumas ocasiões”.

Na sequência, seguindo a mesma metodologia, analisamos a trajetória do seguinte participante: P₁₀ (MF= 9,0). Trata-se de um participante do sexo feminino, residente na zona rural do município polo, solteira, atua como professora de Língua Portuguesa e Matemática, embora não tenha formação na área. Estudou toda sua educação básica em escola pública de ensino regular, não realizou curso de língua estrangeira, mas realizou de informática e preparatório para o vestibular durante sua educação básica. Não pratica esporte, nem participa de atividades artísticas e/ou culturais. Quanto ao nível de escolarização dos pais, seu pai tem o ensino fundamental incompleto e sua mãe o superior completo. Já sua renda salarial familiar varia de 02 (dois) a 05 (cinco) salários mínimos.

Ao responder, no Questionário 02 (Apêndice F, p. 160), sua experiência de leitor na infância, o participante afirma que adquiria livros infantis. Embora não destaque a influência dos pais nesse processo. Sobre sua experiência de leitor na adolescência, destaca que lia livros infanto-juvenis. Já momento atual de sua formação, ressalta que frequenta bibliotecas e que adquire clássicos da literatura e revistas educativas.

Ao ser questionado sobre suas experiências marcantes na infância, o participante responde: “Quando criança desejava muito ler, isso me impulsionou a aprender mais rápido, gostava muito de clássicos infantis.” e sobre a adolescência, disse “Durante minha adolescência li um livro que até hoje lembro, pois achei a história muito interessante e forte. (Os miseráveis)”. Ao ser questionado sobre alguma experiência marcante recentemente, afirma: “Há pouco tempo tive que ler (Vidas secas) para realizar um trabalho de literatura, apesar do pouco tempo que tive para ler o livro e realizar o trabalho adorei a história é maravilhosa.”

Esse questionário nos permitiu identificar as experiências frustrantes como leitor. Sobre as experiências da infância, ele respondeu “Sempre gostei muito de livros, mas nem sempre as pessoas tinham tempo de ler para mim, porém não sei se foi tão ruim, afinal isso me ajudou a aprender mais rapidamente.” Porém, o participante não registra nenhuma experiência frustrante na adolescência ou recentemente. Afirma, ainda, que todas as experiências que teve influenciaram positivamente em sua formação.

Sobre suas experiências letradas com hipertextos, afirmou possuir e-mail, MSN, fazer *downloads* de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta, fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da Internet e, também, ter facilidade para ler e compreender os textos que circulam em diversos ambientes anteriormente mencionados.

Ao ser questionado se realiza algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem paralelos a este, ele afirma que já realizava e continua realizando o curso de Técnico em hospedagem.

Ao ser questionado sobre o SOLAR, ele afirma que, às vezes, imprime e não estuda os conteúdos no ambiente, pois considera que é mais fácil ler os conteúdos impressos que no próprio SOLAR. Participa ativamente dos fóruns e *chats* e não tem dificuldades na utilização das ferramentas do ambiente. Sobre as principais vantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial, ele afirmou: “A necessidade de autodisciplina, dedicação e organização”. E sobre as desvantagens, destacou: “Algumas vezes não conseguimos tirar dúvidas a tempo por não ter acesso todo o tempo a internet”.

Ainda sobre a análise da trajetória dos participantes com as maiores médias finais (MF), analisamos o participante: P₇ (MF=9,0). Trata-se de um participante do sexo feminino, casada, 32 anos, trabalha 08 (oito) horas por dia como professora de Química no ensino médio, possui uma primeira graduação em Ciências (Habilitação em Biologia e Química), estudou sua educação básica em escola pública de ensino regular, não realizou cursos de informática, pré-vestibular ou língua estrangeira. Também não pratica esporte ou atividade cultural. Em relação ao nível de escolarização dos pais, o pai possui o ensino fundamental incompleto e mãe é pós-graduada. A renda salarial familiar do participante varia entre 05 (cinco) e 10 (dez) salários mínimos.

Ao ser questionado sobre sua experiência de leitor na infância, o participante afirma “Minha mãe era professora e escritora (livro e poemas)”, o que lhe permitiu o contato com diferentes textos. Também destacou que frequentava bibliotecas e adquiria livros, revistas, destacando: “Infantis (Monteiro Lobato).” Informou, ainda, que os pais incentivavam a leitura “Liam comigo.”. E a escola também: “Leitura em horários específicos.”.

Sobre sua experiência de leitor na adolescência, fez referência à figura da mãe. Destacou ainda que frequentava bibliotecas e adquiria livros, revistas: “Super Interessante.”. O participante menciona ainda que os pais incentivavam a leitura “Compravam livros pra mim.”. Sobre sua experiência como leitor no momento atual, destaca que tem contato com diferentes textos lidos por outras pessoas: “Nos planejamentos e grupos de estudo da educação escolar.”. Também adquiri livros e revistas: “Nova Escola e infantis.” E menciona a

existência de um incentivo externo para a leitura: “Da diretora da escola e do curso de graduação”.

De igual forma, nos interessou identificar as experiências marcantes de leitura na infância, adolescência e no momento atual. Sobre sua experiência na infância, o participante afirma “Fui convidado, quando criança, para ser oradora da turma”. Entretanto, não fez nenhum registro sobre a adolescência nem sobre o momento atual. Já sobre de alguma leitura ter sido proibida, destaca que: “Quando adolescente, queria ler ‘Brasil nunca mais’ e minha mãe não permitiu”.

Ao registrar suas práticas letradas com hipertexto, destaca que possui conta em sites de relacionamento (*Orkut, Facebook, hi5*, dentre outros), e-mail pessoal, conta no *Twitter*, costuma fazer *downloads* de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta e costuma fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da Internet. Ele destaca que utiliza frequentemente essas ferramentas.

Ao responder se já havia realizado algum curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem antes deste, destaca “Curso de tutores e FDR.”. Também questionado, se realiza algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, paralelo a este, responde: “Técnico em informática (IFCE) Drogas (SENAD-moodle⁶⁸) TICs (e-proinfo).”.

Consideramos ainda a interação do participante com o SOLAR. Ele afirma não ter dificuldade na utilização das ferramentas e que conhece todos os recursos disponibilizados pelo ambiente. Também ressaltou que lê as aulas sempre no ambiente e que tem mais facilidade com a leitura realizada neste. Participa ativamente dos fóruns às vezes e não participa dos *chats*.

Ao ser questionado sobre as principais vantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial, destacou “Flexibilidade de tempo para estudo”. Já sobre as principais desvantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial, afirmou “Nenhuma. Depende simplesmente da autonomia do aluno e compromisso do professor.”.

Até este ponto, apresentamos a trajetória dos três participantes que tiveram o melhor desempenho na média final da disciplina (MF) e, por consequência, no desempenho no SOLAR, a saber, os participantes: P₁₂ (10,0), P₁₀ (9,2) e P₇ (9,0). A metodologia adotada por esse trabalho facilitou muito o tratamento dos dados e a posterior análise.

⁶⁸ O Moodle é um Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizar na criação de sites de aprendizado eficazes. Disponível em: < <http://moodle.org/>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

Esse percurso pela trajetória de cada um dos três participantes, nessa parte do trabalho, permitiu-nos entender que a agência de letramento família (ou casa) tem um papel fundamental na inserção e/ou exclusão do participante em determinadas práticas letradas. Dentro dessa agência de letramento, as figuras do pai e, principalmente, da mãe, se destacam nos relatos ao se referirem aos mediadores das práticas letradas. Outro dado importante, que tem uma relação direta com o anterior, é o nível de escolarização dos pais e sua influência, em muitas situações, na formação do participante e em suas escolhas.

Outras agências de letramento, como o trabalho, a escola e a igreja, são citadas ao longo desse percurso. Em cada uma delas, o participante se depara com gêneros e suportes textuais específicos e, em muitas situações, muito especializados. Essas últimas práticas citadas são classificadas como práticas de letramento dominante. Porém, as práticas letradas mais marcantes na vida dos participantes não estão relacionadas a essas práticas, necessariamente. As práticas vernaculares estão bem presentes em diversos momentos da vida desses participantes. Elas estão relacionadas ao contexto familiar, afetivo e não institucional.

A figura a seguir, sistematiza as práticas dominantes e vernaculares que descritas nesse trabalho.

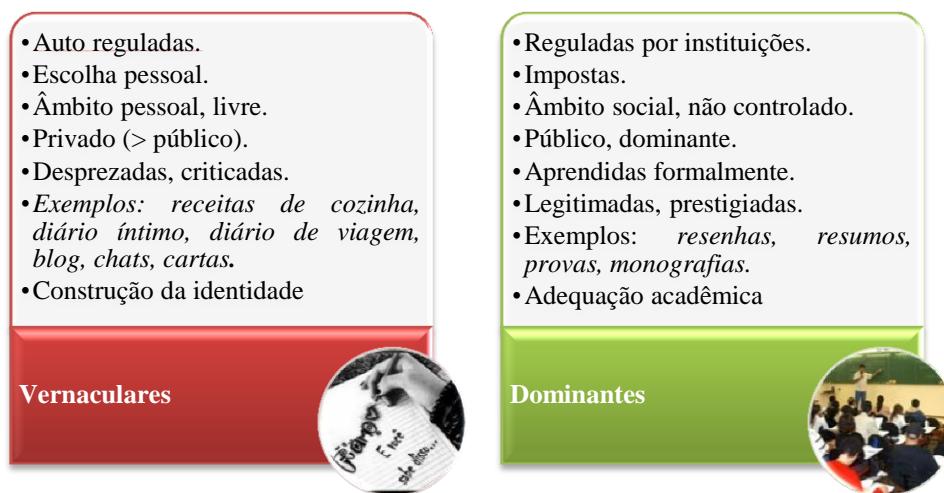


FIGURA 12: Comparação entre as práticas vernaculares e as dominantes adaptada com base nas reflexões de (CASSANY, 2006).

Do lado esquerdo da figura estão elencadas algumas características das práticas vernaculares. Elas são autorreguladas, ou seja, não existe nesse caso a figura de uma instituição regulando a participação do leitor nessas práticas. Outro ponto interessante é que elas são de escolha pessoal de cada participante. Dessa forma, são inúmeros os motivos que levam o participante a escolher determinada prática. Elas, no geral, estão relacionadas ao

âmbito pessoal e atividades como as do trabalho não distanciam o participante de práticas vernaculares. Assim sendo, as atividades práticas vernaculares são em sua grande maioria privadas. Em alguns casos, são práticas desprezadas ou criticadas. Há muitas práticas que os participantes dessa pesquisa lidam diariamente sem se darem conta.

Já no caso das dominantes, apresentadas do lado direito da figura, estas são reguladas por instituições. No geral, o participante tem uma obrigação a cumprir com prazo determinado e o seu não cumprimento incide em ônus. Nesse sentido, elas são impostas. Nesse caso, a esfera pública será a dominante. Essas práticas são aprendidas formalmente em instâncias como a escola e a universidade; seguem assim, uma adequação acadêmica. Desse modo, são prestigiadas socialmente e, de igual forma, aceitas. Há muitos parâmetros e formatos pré-determinados a serem seguidos para a inserção nessas práticas. Uma fuga a essas regras e estruturas implica em uma quebra que, no geral, é aconselhável sua correção.

A figura a seguir ilustra um pouco da influência das diferentes agências de letramento na inclusão ou exclusão dos participantes em determinadas práticas letradas e em sua formação como professor.

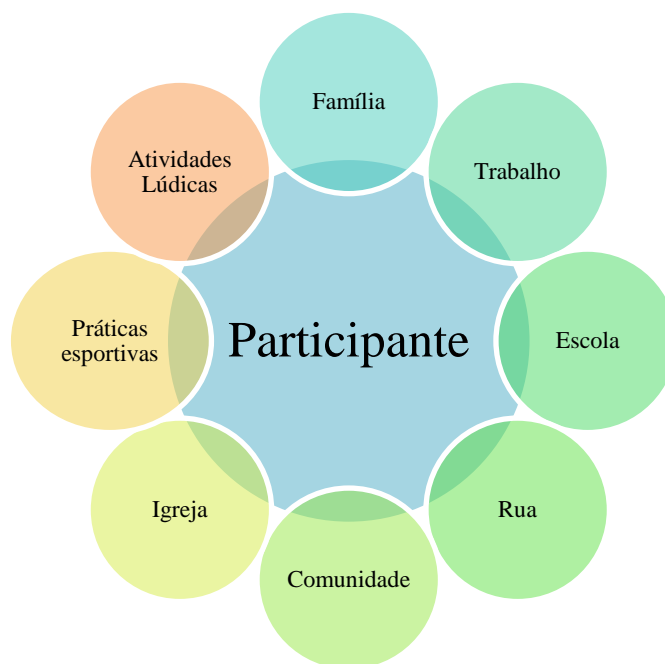


FIGURA 13: Influência das diferentes agências de letramento na formação do participante.

A figura mostra o participante ao centro sendo rodeado por diferentes agências de letramento, tanto ligadas ao letramento dominante quanto ao vernacular. Ela representa ainda, a relação (um possível diálogo) dessas diferentes agências entre si e também com o participante.

Nossos participantes, no geral, demonstraram não terem dificuldades de uso das ferramentas disponíveis no SOLAR, embora os participantes P₁₂ e P₁₀ pontuarem que não tem o hábito de ler as aulas no ambiente com frequência. Ao analisar esse fato, percebemos que os participantes mencionam a limitação de acesso à Internet e, a maior comodidade de ler o material impresso. Eles também participam de redes sociais com frequência e realizam pesquisas escolares utilizando a Internet e alguns buscadores em particular. Demonstraram certo conhecimento com outros AVAs e, em alguns casos, que já realizaram ou realizam outro curso através da EaD. Outro fator marcante na vida desses participantes é o fato deles terem tido outra experiência em uma primeira graduação e atuarem como professores da educação básica, com exceção do participante P₇ que ainda está concluindo um curso tecnológico, mas atua como professor de língua portuguesa e matemática. Eles demonstraram um considerável nível de autonomia para a aprendizagem, que pode ser observado não só no seu desempenho nas atividades, mas também em sua trajetória de participantes em práticas letradas.

Nossa análise segue, tendo ainda como referência a *Tabela - Síntese das notas da disciplina Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita no ambiente SOLAR*. Desse ponto em diante, analisaremos outros quesitos que sinalizam o desempenho dos participantes no ambiente.

Quando analisamos o quesito falta, percebemos que se destacam por não terem nenhuma falta os seguintes participantes: P₁, P₂, P₄, P₈ e P₁₀. Já os participantes (P₆, P₉ e P₁₂) apresentam 04 (quatro) faltas cada um. Os participantes (P₃ e P₅) tiveram 08 (oito) faltas cada. Já o participante (P₇), teve 12 (doze) faltas. Temos no nosso grupo de participantes 02 (P₁₁ e P₁₃) que foram reprovados por falta (F), pois no conjunto de atividades presenciais e virtuais, obtiveram um número de faltas superior a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total da disciplina. No resultado final da disciplina, dos participantes que participaram da pesquisa, tivemos 11 aprovados com conceito (A) e duas reprovações por falta (F).

É importante destacar, conforme já mencionamos na parte metodológica deste trabalho, que nem todos os estudantes da disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita* participaram da pesquisa. De um universo de 30 (trinta) alunos, tivemos 13 (treze) participantes.

A figura a seguir ilustra o contato do participante com práticas de letramento digital em diferentes contextos. Como podemos perceber, essas práticas ilustradas nas figuras foram as que apareceram no Questionário 02 (Apêndice F, p. 160) por sugestão das perguntas ou, de alguma maneira, foram citadas pelos participantes ao longo do questionário. Elas apontam práticas heterogêneas de letramento em diversos níveis. Um fato que marca essas

práticas ilustradas é que todas elas, sem exceção, exigem do participante um nível básico de letramento digital. Outro marca importante é que a maioria dessas práticas não está relacionada às práticas dominantes de letramento. Elas indicam práticas situadas de letramento que, no geral, instituições como a escola não estimularam os participantes a praticarem. Esse fenômeno não foi tão difícil de detectar com base em nossos dados.



FIGURA 14: Práticas de letramento digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, que se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada, tivemos como objetivo analisar que práticas letradas (dominantes e vernaculares) os professores em formação tiveram contato e as possíveis implicações para a aquisição dos letramentos digital e crítico, visto que esses demandam do participante, aprendiz de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, o domínio de diversas formas de interação pela linguagem e diferentes abordagens do texto.

A pesquisa se situou no paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e seus objetivos nos permitem compreendê-la como uma pesquisa explicativa de caráter diagnóstico, pois tentou identificar os fatores que determinaram ou que contribuíram para a ocorrência de determinados fenômenos (GIL, 2002).

Nesse sentido, analisamos a trajetória de um grupo de participantes, 13 (treze) ao todo, atuais estudantes do curso semipresencial de Letras Espanhol da UAB/UFC, polo de Quixeramobim (CE), desde a educação infantil até momento atual de sua formação, dividindo especificamente esse percurso em três pontos (infância, adolescência e momento atual da formação) (STREET, 2003, 1984).

Por meio da metodologia de triangulação de dados (BORTONI-RICARDO, 2008; TRIVIÑOS, 2008) pudemos confrontar os resultados dos dois questionários com o desempenho desses participantes na disciplina *Língua Espanhola III B: Compreensão e produção escrita* e, conseqüentemente nas atividades do SOLAR.

Essa ação nos forneceu uma grande quantidade de dados gerados em mãos. Então, fizemos alguns recortes para então delimitarmos nossa análise em questões que julgamos mais importantes para os objetivos desse trabalho dentro do universo de dados que dispúnhamos. Dispomos, a seguir, os elementos que guiaram nossa análise: o perfil socioeconômico dos participantes, o nível de escolarização familiar, o contato com hipertextos, as principais influências de leitura (infância, adolescência e momento atual), os participantes mediadores de práticas letradas durante o percurso de formação do participante, as principais agências de letramento nas quais ele foi inserido, os principais gêneros e suportes textuais que fizeram parte de seu universo de práticas, as práticas letradas digitais em diferentes contextos, as práticas letradas digitais no AVA SOLAR, as principais dificuldades dos participantes na utilização das ferramentas desse ambiente, as vantagens e desvantagens (na percepção do participante) da EaD, as leituras marcantes e frustrantes nas diferentes fase de sua vida, as experiências desses participantes com EaD no momento anterior ao seu curso ou paralelo a

ele, dentre outros. Esses foram os principais pontos sobre os quais nos debruçamos em nossa análise.

Dessa forma, foi possível perceber, como base em nossa análise que, ao considerarmos a experiência de leitor desses participantes na infância, a figura materna é destaque nas experiências marcantes de leitura. Em muitas situações, as práticas letradas mais marcantes do participante trazem a figura da mãe em destaque. A triangulação nos permite perceber que há certa influência do nível de escolarização materno nas práticas letradas fomentadas aos filhos. Dados semelhantes, destacando a influência familiar na inserção dos filhos em determinadas práticas letradas, podem ser conferidos nos trabalhos de Heath (1982, 1983).

Quando esse mesmo critério é analisado na adolescência, a figura materna já não é tão presente. Nossos dados indicam que esse fator acontece porque os participantes já tem certo grau de autonomia na escolha de suas práticas letradas ficando ausente a figura da mãe. É nesse período que práticas letradas como a de frequentar a biblioteca, a participação em encenações na escola e a recitação de textos já aparecem nos dados.

Ao analisarmos as práticas de leitura durante a fase adulta, percebemos o surgimento de agências de letramento como o trabalho, instituições religiosas e acadêmicas marcando determinadas práticas dos participantes. Essa constatação aparece tanto nos dados obtidos a partir dos questionários, quanto nos obtidos a partir do relato de experiência elaborado pelos próprios participantes com base em atividade de portfolio do SOLAR analisada nesse trabalho. Também o contato dos participantes com a leitura de produção de gêneros textuais especializados (CASSANY, 2006) é bem recorrente nesse período.

As práticas letradas digitais (ESHET-ALKALAI, 2004; XAVIER, 2002; BUZATO, 2001) estão presentes na vida dos participantes. Todavia, não há menção destas na descrição de práticas relacionadas à infância e à adolescência. Essas práticas são mais marcadas somente no momento atual da formação dos participantes. Esse dado sugere que os participantes não tiveram contato com essas práticas durante a infância e a adolescência. Esse dado é respaldado pelos questionários quando alguns afirmam que não tiveram contato com práticas letradas digitais (marcadamente pelo uso do computador) antes de entrarem na universidade. As práticas de letramento digital recorrente nos nossos dados são diversas e estão, principalmente, relacionadas, às práticas vernaculares de letramento. Elas são, nessa perspectiva, práticas situadas de letramento (HAMILTON, 2002). Muitas das práticas mencionadas pelos participantes, nesse contexto, não tem nenhuma relação com as práticas dominantes. Embora essas práticas sejam bem marcadas, a frequência de contato com

hipertexto não é tão alta. Quando tentamos compreender esse fenômeno pela triangulação, observamos que são poucos os participantes que tem acesso à *Internet* em casa. Também, alguns mencionam a baixa qualidade (lentidão no acesso) em muitas situações. Esse fator, dificuldade de acesso, pode sinalizar a baixa frequência em determinadas práticas letradas digitais.

Foi possível perceber que boa parte dos participantes já tem uma primeira graduação, a maioria na área de licenciatura. Esses já atuam como professores da educação básica. Do mesmo modo, alguns que ainda estão cursando a graduação já atuam como professores. Esse fato nos permitiu inferir que os participantes dispõem de pouco tempo livre para se dedicarem ao curso. Essa percepção é possível porque através dos questionários identificamos o número de horas dedicadas ao trabalho diariamente por cada participante.

Ao analisarmos, especificamente, o desempenho dos participantes no AVA SOLAR, percebemos que boa parte não acessa o ambiente com regularidade. As razões podem ser as mesmas mencionadas anteriormente, mas os nossos dados também apontam outras. Apenas um participante registrou ter dificuldade de uso das ferramentas (o portfólio), já o restante não citou esse fato. Alguns participantes registraram que têm limitação física (problema de visão) com a leitura no ambiente. Outros fizeram questão de ressaltar a dificuldade de acesso, por não terem *Internet* em casa e, também, por morarem longe do polo. Nesse caso, os participantes registraram que, acessam o ambiente algumas vezes (nos casos de realização de fórum e *chat*), imprimem as aulas e somente o acessam quando precisam postar as atividades no portfólio. Esse fator traz alguns prejuízos ao aprendizado do participante, pela perda inúmeros recursos, *links*, vídeos, folhinha *player*, texto retrátil, *mouse over* e outros, inerentes às aulas do SOLAR que ficam sem funcionalidade. Esse fator restringe a progressão e aprofundamento dos participantes em temas específicos abordados na aula e disponibilizados em outros ambientes virtuais e/ou mídias (vídeos, fotografias, músicas, jogos e outros.). Poderíamos, assim, dizer que o fato de os participantes, sob diferentes motivações, imprimirem as aulas e, em alguns casos, lerem somente o material impresso limita o desenvolvimento dos letramentos multissemióticos (ROJO, 2008). Ao serem questionados, alguns dos participantes fizeram questão de registrar essas limitações ocasionadas pelas aulas impressas. Ressaltaram, ainda, que sentem mais esse prejuízo nas disciplinas de produção oral. Isso porque essas disciplinas disponibilizam vários arquivos em áudio e vídeo que são complementares às atividades propostas.

Também é importante considerar que muitas escolhas dos participantes aparecem ao longo de sua trajetória. O fato de lidarem com inúmeras agências e práticas de letramentos

diferentes, sugere que eles lidem de maneira crítica e ética com esse material o que podemos denominar de letramento crítico (CASSANY, 2006) e também letramentos multissemióticos (ROJO, 2008). A seleção dos textos que aparecem ao longo dos dados mostram que essas escolhas são muito marcadas nas práticas vernaculares. Pois, nesse caso, não há a figura institucional impondo ou restringindo determinadas práticas dos participantes. Ressaltamos que nosso trabalho não tentou mensurar o nível de letramento crítico desses participantes. Embora, esse letramento específico seja destacado ao decorrer do trabalho quando analisamos as escolhas do participante em sua trajetória.

Destacamos, do mesmo modo, as inúmeras práticas de letramento inerentes ao SOLAR. Nessa perspectiva, podemos entender o próprio curso como uma prática de letramento. Assim sendo, cada um dos participantes: estudantes, tutores semipresenciais, tutores presenciais, coordenadores de disciplina e coordenador de curso agem como agentes de letramento que colaboram com o processo ensino-aprendizagem em diferentes níveis.

Quando consideramos as práticas letradas tradicionais e digitais na perspectiva de serem dominantes ou vernaculares, a nossa pesquisa aponta para a predominância de práticas letradas vernaculares (HAMILTON, 2002; CERTEAU, 1994). Estas aparecem ao longo de toda a trajetória dos participantes. Em geral, são práticas não valorizadas pela escola, mas que em algumas situações foram descritas pelos nossos colaboradores como práticas marcantes em suas vidas. Elas surgem em vários momentos e estão relacionadas a um número significativo de agências. As práticas dominantes aparecem, especificamente, em contexto formal. Embora, tenhamos um registro de uma prática letrada em ambiente familiar com características de prática dominante. Trata-se da situação onde o participante é acompanhado pela figura paterna com muito rigor. O pai, professor da educação básica, transcende as práticas letradas em ambiente familiar para um acompanhamento formal. Embora já tenhamos mencionado anteriormente, cabe ressaltar que na fase adulta surgem muitas agências de letramento (algumas ligadas a práticas dominantes) na vida dos participantes. O trabalho e a universidade ganham destaque nessa fase de inserção em práticas letradas.

Nossa pesquisa aponta algumas reflexões sobre a estrutura do curso semipresencial de Letras Espanhol da UAB/UFC. Primeiro, que falta nos polos, Quixeramobim é um exemplo disso, uma maior infraestrutura que garanta o acesso dos alunos a alguns recursos básicos para sua formação. Os estudantes não têm acesso a uma biblioteca multimídia, com livros técnicos e materiais diversos (vídeos, músicas, fotografias, jornais e outros) que lhe possibilitem o contato com diferentes gêneros e suportes textuais. O estudante da modalidade semipresencial não participa de eventos acadêmicos (congressos, colóquios,

seminários e outros) onde possa ter acesso a reflexões outras sobre sua formação e possa interagir com outros participantes para troca de experiências. Registramos também as dificuldades de deslocamento dos participantes de suas respectivas comunidades para o polo de EaD.

Cabe ressaltar, que nossa dissertação focou-se análise de uma disciplina, em um polo de EaD, envolvendo 13 (treze) participantes. Assim sendo, os resultados embora possam direcionar para muitos pontos importantes, não podem ser generalizados.

Estamos, igualmente, conscientes que o volume de dados gerados por nossos instrumentos foi grande e que ele não foi totalmente exaurido em nosso trabalho. Há, portanto, possibilidade de serem levantadas outras questões com base nesses mesmos dados. Da mesma maneira que esse trabalho pode ser ampliado em uma pesquisa de maior envergadura estendendo, por exemplo, essa análise a todos os polos de EaD. Nesse caso, poderia ser feito um contraste com os diferentes polos. Nesse mesmo sentido, também poderá ser feito um trabalho de acompanhamento dos participantes, desde seu ingresso no curso, até a conclusão de sua graduação. Igualmente desafiadora seria a elaboração e aplicação de instrumentos que pudessem mensurar os diferentes níveis e formas de letramentos desses participantes. Da mesma forma oportuna, seria uma pesquisa que pudesse analisar os impactos da formação desses participantes, juntamente com suas práticas letradas, em suas respectivas comunidades de origem. Temos a certeza de que somente um trabalho com um maior “fôlego” poderia contemplar todos esses pontos apresentados ou outros que emergem de nossas discussões, mas que não foram destacados.

Por último, após percorrermos os inúmeros meandros desse trabalho, consideramos de extrema importância a existência dos polos de EaD no interior do Ceará. Essa é uma forma de descentralizar o ensino e oportunizar o acesso à educação superior aos diversos participantes residente nos municípios mais longínquos dos grandes centros urbanos. No entanto, há muitas questões a serem refletidas sobre o processo de formação desses participantes, a estrutura dos cursos, as questões sociais, o ensino de língua estrangeira e a formação de professores.

Em síntese, para finalizar, marcamos o caráter não conclusivo desse trabalho no que concerne às inúmeras questões referentes aos letramentos, ponto central de nossa dissertação. Esse fato aponta para um terreno fértil e oportuno na perspectiva de outras abordagens teóricas que possam aprofundar essa discussão.

REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. **La educación a distancia:** de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002.

ARIAS, J. Escolas do Brasil vão oferecer curso de espanhol. **El País**, Madrid, Espanha. Disponível em <<http://www.elpais.es>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

ARAÚJO, J. C. R. de. **Chat na Web:** um estudo de gênero hipertextual. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

_____. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 91-109.

_____. Gênero chat: caracterização e implicação pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO, 2., 2004, João Pessoa. **ANAIS...** João Pessoa: ECLAE, Idéia, 2004a. p. 983-993.

ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL (ALAB). Disponível em: <www.alab.org.br> Acesso em: 09 dez. 2010.

BAPTISTA, L. M. T. R. Algunas cuestiones en torno a las nuevas tecnologías, literacidad y formación de profesores. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGÍA AUDIOVISUAL E INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 1., Madrid: RUTE, 2009.

BARTON, D. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 264 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies:** reading and writing in lone community. London: Routledge, 1998. 320 p.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BEUREN, Ilse Maria; RAUPP, Fabiano Maury. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: ____ (Org.). **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008. 135p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 nov.2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acessado em: 01 dez. 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

BUZATO, M. E. K. (2001) Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: CABRAL, L. G. *et. al.*(Org.). **Linguística e Ensino: Novas Tecnologias.** Blumenau: Nova Letra, 2001. p.229-267.

CAMPOS, G. H. B. Vantagens, desvantagens e novidades da EAD. **Escola Internet: Formação e treinamento on-line.** 2000. Disponível em: <http://www.timaster.com.br/revista/colunistas/ler_colunas_emp.asp?cod=253>. Acesso em: 13 jan. 2010.

CASSANY, D. **Tras las líneas.** Barcelona: Anagrama, 2006.

_____. **Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual:** multiliteracidad, Internet y criticidad, conferência inaugural. In: CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, Sede Concepción. Universidad de Concepción (Chile), 2005. Disponível em: <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

CELANI, M. A. A.. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: CAVALCANTI, M. C.;SIGNORINI, I.(Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário:** possíveis caminhos. Campinas, SP: [s.n], 2008.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: _____. RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, S. R. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). **Letramento:** significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 13-49.

DAMIANOVIC, M.C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: LEFFA, V.J. (Ed.) **Linguagem e Ensino.** Pelotas: EDUCAT, 2005.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I.(Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 81-98.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 13, n. 1, 2004, p. 93-106.

FONSECA, L. O uso de *chats* na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Caligrama**, (Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal de Minas Gerais) Belo Horizonte, v. 1, 2002, p. 101-121.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997. 276 p.

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores**. *Educação e Sociedade*, v. 29, p. 1211-1234, 2008.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University, 1977. 123 p.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: Viabilidades, potencialidades e limites**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006. 144 p.

GRABE, W. Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century. In: KAPALN, R. B. (Org.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2002. p. 03-12.

HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. 276 p.

HAVELOCK, E. **The literate revolution in Greece and its cultural consequences**. Princeton University Press, 1982. 112 p.

HEATH (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986a. p. 15-26. 352 p.

_____. Critical factors in literacy development. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986b. p. 209-229.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W. *et. al.* **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a, p. 117-154 (Coleção Os Pensadores).

HUMBLÉ, P. H. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. In: CABRAL, L. G.; SOUZA, P. (Org.). **Linguística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001, p. 157-180.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. 98 p.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3.ed. London: Routledge, 1996.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental. , 2005.

_____; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001. 119 p.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 295 p.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____; _____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEANDRO, J. C. **Aquisição de letramento digital por estudantes-adolescentes da rede pública de educação: um estudo de caso**. Dissertação. Recife, PE, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticianar. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB**, Ano 1, n. 1. Disponível em: <<http://www.unb.br>>. Acesso em: 05 set.2009.

McLAREN, P.; JARAMILLO, N. **Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism**. Rotterdam, Taipei, Sense Publishers, 2007. 206 p.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001a.p. 23-50.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b. 136 p.

MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 136 p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

_____. **From Chautauqua to the Virtual University: A century of distance education in the United States**. Columbus: The Ohio State University, 2003. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/23/b0.pdf> Acesso em: 21 jan. 2010.

NUNES, Ivônio B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

ONG, W. J. Orality and literacy., **The technologizing of the word**. Londres: Meuthen, 1982. 210 p.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p.115-146.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom**. London: Paul Chapman Publishing/SAGE Publications Company. 2005.

PEQUENO, M. C. *et. al.* Avaliação Sócio-Interacionista Aplicada ao Contexto da EaD em Cursos de Graduação Semi-Presenciais Mediado por um Ambiente Virtual de Aprendizagem. WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2008. **Anais...** Belém, PA, 2008.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PINTO, M. G. C. O interesse prático da linguística aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa. In: **Abordagens da Linguística: caminhos para a pesquisa**, 2008. p.11-67.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). História do Programa. In: _____. **Pós-Graduação: mestrado e doutorado**. Disponível em: <<http://pos.pucsp.br/lael/sobreoprograma>> Acesso em: 07 fev. 2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação).

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

_____. **Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa com jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus/Ação Educativa, 1999. 254 p.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RUIPÉREZ, G. M. Series y Tipos Documentales. Modelos de Análisis. In: LEGAJOS. **Cuadernos de Investigación Archivística y Gestión Documental**. Archivo Municipal de Priego. Córdoba, 1998, p. 853.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 253-274.

SANTOS, I. A. C. L. **Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da internet**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SANTOS, I. M. dos; PEQUENO, M. C. Trabalhando a interface gráfica de um ambiente virtual de aprendizagem. ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. 2000.

SIMONSON, M. Teoría, investigación y educación a distancia. In: BARBERÀ, E. **Educación abierta y a distancia**. Barcelona: UOC, 2006.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÃO SOBRE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS. Disponível em: <<http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/>>. Acesso em: 09 ago. 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 128 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002[1998]. 125 p.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**- Dossiê “Letramento”, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. p. 143-160.

SOLAR- Ambiente virtual de aprendizagem. Disponível em:<<http://www.solar.virtual.ufc.br/>>. Acesso em: 02 set. 2009.

SOUZA, V. V. S. Letramento Digital e Formação de Professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, 2007.

STREET, B. V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, n.5,v.2, 2003.

_____. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (Ed.). **Literacy and Development**: ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001. 228 p.

_____. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995. 184 p.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984. 209 p.

TERRA, M. R. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

TÔRRES, M. E. A. C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito**. Dissertação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas 2008.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. [S.l. 20--]. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). Edital N° 02/2010. Regulamenta o Processo Seletivo para a oferta de cursos de graduação, na modalidade semipresencial, a serem ministrados pela Universidade Federal do Ceará. **Coordenadoria de Concursos**. 2010. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/vtb/vtb2010semipre/download/Edital_SEMI_2010.pdf> Acesso em: 25 set. 2010.

_____. Instituto UFC Virtual. Fortaleza, 20--. Disponível em: <http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=66&Itemid=82>. Acesso em: 07 set. 2010

UFC VIRTUAL. Quem somos. Fortaleza, 20--. Disponível em: Site do Instituto UFC Virtual: <<http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

_____. **Histórico**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 05 fev. 2010.

VIANNEY, J. *et. al.* Universidade virtual: um novo conceito na EAD. In: MAIA, Carmem (Org.). **Ead.br - experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003. p.47-62.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos.htm>> Acesso em: 03 mar. 2010.

APÊNDICE A – Carta de solicitação de apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFC)



**Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO

Ilmos(as). Sr(a)s. Membros do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (COMPEPE /UFC).

Vimos por meio desta, solicitar a apreciação do projeto de pesquisa “**Letramento(s), letramento crítico e práticas letradas: como fica a formação do professor de espanhol oriundo do curso semipresencial de Letras da UAB/UFC?**”. Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) através de seu curso de Mestrado. Informamos, ainda, que seguem em anexo os documentos necessários para análise do comitê. Desde já, agradecemos sua atenção.

Fortaleza-CE, 16 de abril de 2010.

Raimundo Nonato Moura Furtado
Pesquisador

Profa.Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista
Orientadora

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CPE/UFC



**Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O **Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada** (GEPLA- CNPQ-UFC) gostaria de lhe convidar para participar de uma pesquisa piloto sobre práticas letradas, letramento crítico e formação de professores de espanhol do curso semipresencial de Letras da UAB/UFC.

Esse trabalho é parte integrante do Projeto **“Letramento(s), letramento crítico e práticas letradas: como fica a formação do professor de espanhol oriundo do curso semipresencial de Letras da UAB/UFC?”**, coordenado pela Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFC). Destacamos que essa pesquisa fundamentará, em parte, o Projeto de Dissertação de Mestrado de Raimundo Nonato Moura Furtado (PPGL/UFC), Tutor de Língua Espanhola da UAB/UFC, participante desse grupo de pesquisa. Essa pesquisa utilizará como instrumento para coleta de dados a aplicação de questionários e acompanhamento das atividades desenvolvidas no Ambiente virtual de Aprendizagem Solar. Informamos que não haverá riscos de qualquer natureza e que nenhum participante receberá pagamento para participar da pesquisa.

Destacamos, ainda, que a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Raimundo Nonato Moura Furtado

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC)

Endereço: Rua Justiniano de Serpa, 748 A, Benfica, Cep: 60011110. Fortaleza- CE.

Telefones p/contato: 99762811/ 30676714

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo
Telefone: 3366.8338

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura

APÊNDICE C - Declaração de concordância com a pesquisa encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa – CPE/UFC.



**Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

DECLARAÇÃO

DECLARAMOS para os devidos fins que temos ciência dos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e afirmamos que serão cumpridos tais termos e que tornaremos público o resultado da pesquisa “**Letramento(s), letramento crítico e práticas letradas: como fica a formação do professor de espanhol oriundo do curso semipresencial de Letras da UAB/UFC?**”, sejam eles favoráveis ou não. Declaramos ainda que estamos de acordo com a proposta do referido projeto.

Fortaleza-CE, 16 de abril de 2010.

Raimundo Nonato Moura Furtado
Pesquisador Responsável

Profa.Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Orientadora

APÊNDICE D – Orçamento detalhado da pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CPE/UFC



**Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Título do Projeto: Letramento(s), letramento crítico e práticas letradas: como fica a formação do professor de espanhol oriundo do curso semipresencial de Letras da UAB/UFC?

Pesquisador Responsável: Raimundo Nonato Moura Furtado

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista

Nome da Instituição: Universidade Federal do Ceará

ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO

Itens a serem financiados		Valor Unitário	Valor Total (R\$)
Especificações	Quantidade	(R\$)	
Passagens (Fortaleza Quixeramobim)	20	22,00	440,00
Xérox	200	0,07	14,00
Pen Drive 8G	1	80,00	80,00
Créditos para celular	5	20,00	100,00
Total Geral R\$			634,00

Fortaleza-CE, 16 de abril de 2010.

Raimundo Nonato Moura Furtado
Pesquisador Responsável

Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Orientadora

APÊNDICE E – Questionário 01 (Perfil dos alunos)



Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Letras Estrangeiras

Questionário 1 Perfil dos alunos(as)

Este questionário tem a finalidade de traçar o perfil dos graduandos em Letras da habilitação Espanhol, modalidade semipresencial, em relação as suas práticas letradas.

Agradecemos sua colaboração.

Número de matrícula: _____

Responda as seguintes questões.

a) Quanto aos seus dados pessoais

1. Semestre atual no curso de Letras da UFC: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: () feminino () masculino

4. Estado civil: () solteiro(a)

() casado(a)/ mora com um(a) companheiro(a).

() separado(a) / divorciado(a) /desquitado(a)

() viúvo(a).

5. Bairro onde reside: _____

6. Trabalha? () sim () não

Em caso afirmativo, em que e quantas horas por dia: _____

7. Como você se considera?

a) Branco(a). b) Pardo(a). c) Preto(a). d) Amarelo(a). e) Indígena.

8. Já atua como professor na educação básica? Em caso negativo, passe para a questão 11.

a) () Sim. b) Não()

9. Qual (ais) a(s) disciplina(s) que leciona?

a) Língua Portuguesa b) Matemática c) História d) Geografia e) Biologia

f) Química g) Língua Espanhola h) Língua Inglesa

10. Possui licenciatura específica para a(s) disciplina(s) que leciona?

a) Sim () Especificar: _____ b) Não ()

b) Quanto a sua formação:

11. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

() Somente em escola pública.

() Maior parte em escola pública.

- Somente em escola particular.
 Maior parte em escola particular.
 Somente em escola indígena.
 Maior parte em escola não-indígena.
 Outra (especifique)

12. Em que modalidade de ensino você concluiu o ensino médio (2.º grau)?

- Ensino regular.
 Educação para jovens e adultos (antigo supletivo).
 Ensino técnico / ensino profissionalizante.

13. Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realizou **fora** da sua escola durante o **ensino médio (2.º grau)**.

		Sim	Não
a)	Curso de língua estrangeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Curso de computação ou informática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Curso preparatório para o vestibular (cursinho)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Artes plásticas ou atividades artísticas em geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Esportes, atividades físicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Outros (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Quanto a sua formação familiar:

14. Quanto ao grau de escolaridade dos seus pais:

Pai não estudou

- fundamental completo fundamental incompleto
 médio completo médio incompleto
 superior completo superior incompleto
 pós-graduação

Mãe não estudou

- fundamental completo fundamental incompleto
 médio completo médio incompleto
 superior completo superior incompleto
 pós-graduação

15. Quanto à renda familiar:

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 510,00 inclusive).
 De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00 inclusive).
 De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 1.020,00 a R\$ 2.550,00 inclusive).
 De 5 a 10 salários mínimos (R\$ 2.550,00 a R\$ 5.100,00 inclusive).
 De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 5.100,00 a R\$ 15.300,00 inclusive).
 Mais de 30 salários mínimos.
 Nenhuma renda.

APÊNDICE F – Questionário 02 (Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores).



**Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Letras Estrangeiras**

Questionário 2.1.

Letramento crítico, práticas letradas e formação de professores

Este questionário tem a finalidade de traçar o perfil dos graduandos em Letras da habilitação Espanhol, modalidade semipresencial, em relação as suas práticas letradas.

Agradecemos sua colaboração.

Número de matrícula: _____

1. Como foi sua experiência de leitor na infância:

() tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. _____

() frequentava bibliotecas.

() adquiria livros, revistas etc. Quais? _____

() os pais incentivavam a leitura. Como? _____

() a escola incentivava a leitura. Como? _____

Outra: _____

2. Como foi sua experiência de leitor na adolescência:

() tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. _____

() frequentava bibliotecas.

() adquiria livros, revistas etc. Quais? _____

() os pais incentivavam a leitura. Como? _____

() a escola incentivava a leitura. Como? _____

3. Como é sua experiência de leitor no momento:

() tem contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. _____

() frequenta bibliotecas.

() adquire livros, revistas etc. Quais? _____

() há algum incentivo externo para a leitura? De quem: _____

Como?

4. Além dos livros indicados pela universidade, com que frequência você lê:

		Frequentemente (todo dia, ou quase todo dia)	Às vezes	Nunca
a)	Jornais	()	()	()
b)	Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)	()	()	()
c)	Revistas de humor em quadrinhos	()	()	()
d)	Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Galileu, etc.)	()	()	()
e)	Gêneros literários (romances, poemas, contos, crônicas, livros de ficção).	()	()	()
f)	Publicações da área de Letras (Crítica literária, linguística, formação de professores)	()	()	()
g)	Outros (especificar)	()	()	()

Questionário 2.2

Sobre as experiências letradas: algumas apreciações I

5. Relate, se houve, alguma experiência **marcante** (de modo positivo) de leitura ocorrida na sua infância.

6. Relate, se houve, alguma experiência **marcante** (de modo positivo) de leitura ocorrida na sua adolescência.

7. Relate, se houve, alguma experiência **marcante** (de modo positivo) de leitura ocorrida recentemente.

8. Relate, se houve, alguma experiência **frustrante** de leitura ocorrida na sua infância.

9. Relate, se houve, alguma experiência **frustrante** de leitura ocorrida na sua adolescência.

10. Relate, se houve, alguma experiência **frustrante** de leitura ocorrida recentemente.

11. De que modo essas experiências **exitosas** ou **frustrantes** interferiram na sua formação como leitor?

12. Relate, se houve, alguma leitura que você quis realizar, mas foi proibido(a) pelos pais, familiares, escola, amigos, etc.

Questionário 2.3

Sobre as experiências letradas: algumas apreciações II

Sobre seu contato com **hipertextos**.

		Em caso afirmativo, indicar a frequência de acesso				
		Sim	Não	Frequentemente (todo dia, ou quase todo dia)	Às vezes	Raramente
a)	Possui conta em algum site de relacionamento (Orkut, hi5, dentre outros)? Em caso negativo, passe para o item "C".	()	()	()	()	()
b)	Atua como dono, mediador/moderador em alguma comunidade nesse site de relacionamento?	()	()	()	()	()
c)	Possui e-mail pessoal? Em caso negativo, passe para o item "E".	()	()	()	()	()
d)	Participa de algum grupo de discussão tipo (Yahoo grupos)?	()	()	()	()	()
e)	Participa de alguma sala de bate papo?	()	()	()	()	()
f)	Possui site pessoal?	()	()	()	()	()
g)	Possui blog?	()	()	()	()	()
h)	Possui MSN?	()	()	()	()	()
i)	Possui conta no Twitter?	()	()	()	()	()
j)	Costuma fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta.	()	()	()	()	()
k)	Costuma fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da internet.	()	()	()	()	()
l)	Tem facilidade para ler e compreender os textos que circulam nos diversos ambientes acima mencionados?	()	()	()	()	()

2. Já havia realizado algum curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem **antes** deste?

a) Sim () Especificar: _____ b) Não ()

3. Realiza algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem **paralelo** a este?

b) Sim () Especificar: _____ b) Não ()

4. Sobre sua experiência com o ambiente Solar. Responda o que se pede:

		Sim	Não	Às vezes
a)	Tem dificuldades na utilização das ferramentas do ambiente?	()	()	()
b)	Desconhece muitos dos recursos disponíveis no ambiente?	()	()	()
c)	Lê as aulas sempre no próprio ambiente?	()	()	()
d)	Tem mais facilidade com as leituras realizadas no próprio ambiente?	()	()	()
e)	Imprime e não estuda os conteúdos no ambiente?	()	()	()
f)	Participa ativamente dos fóruns?	()	()	()
g)	Participa ativamente dos chats?	()	()	()
h)	Tem dificuldades (não sabe como fazer) para postar as atividades escritas e outra pessoa faz isso por você?	()	()	()
i)	Tem dificuldades (não sabe como fazer) para postar as atividades orais e outra pessoa faz isso por você?	()	()	()

5. Em sua opinião, quais as principais **vantagens** do estudo semipresencial se comparado com o presencial?

6. Em sua opinião, quais as principais **desvantagens** do estudo semipresencial se comparado com o presencial?

APÊNDICE G – Tabulação do Questionário 01

TABELA 01

1. Além dos livros indicados pela universidade, com que frequência você lê:													
	01 3068 71	02 306859	03 306923	04 306801	05 306928	06 306916	07 306777	08 306846	09 306833	10 306828	11 306885	12 306822	13
Semestre atual no curso de Letras da UFC	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Idade	39	20	26	41	20	22	32	25	33	22	40	28	26
Sexo	F	M	F	F	M	F	F	F	F	F	M	F	F
Estado civil	CASADO(A)	SOLTEIRO(A)	SOLTEIRO(A)	SOLTEIRO(A)	SOLTEIRO(A)	CASADO(A)	CASADO(A)	CASADO(A)	CASADO(A)	SOLTEIRO(A)	SOLTEIRO(A)	SOLTEIRO(A)	SOLTEIRO(A)
Bairro onde reside	CENTRO	CENTRO		CENTRO	JOSÉ A. MACHADO	DISTRITO DE BERILÂNDIA	JOSÉ A. MACHADO	ASSENTAMENTO CALDEIRÃO	ASSENTAMENTO CALDEIRÃO	DISTRITO DE PAUS BRANCOS	CENTRO	CENTRO	DUQUE DE CAXIAS
Trabalha?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Horas	-	-	4	8	4	8	8	4	8	4	12	12	8
Profissão	-	-	-	-	-	-	-	Professora	PROFESSORA	PROFESSORA		PROFESSOR E AGENTE CULTURAL	PROFESSORA
Como você se considera?	PARDO(A)	PARDO(A)		BRANCO(A)	AMARELO(A)	PARDO(A)	PARDO(A)	PARDO(A)	PRETO(A)	PARDO(A)	AMARELO(A)	PARDO(A)	PARDO(A)
Já atua como professor na educação básica?	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Qual (ais) disciplina(s) que leciona?	LÍNGUA PORTUGUESA E INGLÊSA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA E GEOGRAFIA			LÍNGUA PORTUGUESA	QUÍMICA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	BIOLOGIA E LÍNGUA ESPANHOLA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA
Possui	NÃO	SIM	NÃO	-	-	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM

licenciatura específica para a(s) disciplina(s) que leciona?														
Especificar	-	-	-	-	-	-	Ciências (Hab. em Química e Biologia)	-	PEDAGOGIA	-	LIC. EM BIOLOGIA E CURSO BÁSICO EM ESPANHOL	LETRAS PORTUGUÊS	LETRAS PORTUGUÊS	
Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PARTICULAR	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR	SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA	
Em que modalidade de ensino você concluiu o EM?	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR	ENSINO REGULAR/TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE	ENSINO REGULAR	
Curso de língua estrangeira	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	
Curso de computação	SIM	SIM		NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	
Curso preparatório para o vestibular	NÃO	NÃO		NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	
Atividades artísticas	NÃO	NÃO		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	
Esportes, atividades físicas	SIM	SIM		SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	
Outros (Especificar)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SIM (RELIGIÃO)	-	
Escolaridade (Pai)	MÉDIO COMPLETO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	NÃO ESTUDO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	MÉDIO INCOMPLETO	NÃO ESTUDOU	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	NÃO ESTUDOU	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	
Escolaridade (Mãe)	MÉDIO	SUPERIOR COMPLETO		PÓS-GRADUAÇÃO	FUNDAMENTAL	FUNDAMENTAL	PÓS-GRADUAÇÃO	FUNDAMENTAL	PÓS-GRADUAÇÃO	SUPERIOR COMPLETO	FUNDAMENTAL	MÉDIO COMPLETO	MÉDIO COMPLETO	

	COMPLETO	O		ÃO	INCOMPLETO	INCOMPLETO	O	INCOMPLETO	ÇÃO	O	INCOMPLETO		O
Renda familiar	DE 2 À 5 SALÁRIOS MÍN.	DE 2 a 5 SALÁRIOS MÍN.	DE 2 a 5 SALÁRIOS MÍN.	DE 10 a 30 SALÁRIOS MÍN.	DE 1 a 2 SALÁRIOS MÍN.	DE 1 a 2 SALÁRIOS MÍN.	DE 5 a 10 SALÁRIOS MÍNIMOS	DE 1 a 2 SALÁRIOS MÍN.	DE 1 a 2 SALÁRIOS MÍN.	DE 2 a 5 SALÁRIOS MÍN.	DE 2 a 5 SALÁRIOS MÍN.	DE 5 a 10 SALÁRIOS MÍN.	-

APÊNDICE H - Tabulação do Questionário 02(Apêndice F, p. 160)

TABELA 02 – FREQUÊNCIA DE LEITURA- INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E MOMENTO ATUAL

Questionário 2.1

	2. Como foi sua experiência de leitor na infância?	3. Como foi sua experiência de leitor na adolescência?	4. Como é sua experiência de leitor no momento?
Participante01 Mat.: 0306871	<p>- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique.</p> <p>Desde cedo tinha contato com a leitura. Minha mãe sendo professora, sempre incentivou os filhos para ler e escreve. Na minha casa tínhamos livros, revistas e jogos.</p> <p>- frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Sim. Não informou. - os pais incentivavam a leitura. Como? Sim. Não informou.</p> <p>-a escola incentivava a leitura. Como? Sim. Não informou. Outra:</p>	<p>- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique.</p> <p>Vale ressaltar que meus professores sempre foram referência para eu gostar de ler. Tenho boas recordações e até hoje passo para meu filho.</p> <p>- frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Sim. Não informou.</p> <p>- os pais incentivavam a leitura. Como? Sim. Não informou.</p> <p>- a escola incentivava a leitura. Como? Sim. Não informou. Outra:</p>	<p>- tem contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique.</p> <p>Além de ser professora, sou estudante. Tenho contato com diversas fontes de leitura. Sempre levo meus alunos para a biblioteca, incentivo os alunos para adquirirem o hábito de ler, é difícil, mas faço a minha parte.</p> <p>- frequenta bibliotecas. - adquire livros, revistas etc. Quais? Sim. Não informou. Há algum incentivo externo para a leitura? De quem? Sim. Não informou. Outra:</p>
Participante02 Mat.: 0306859	<p>- os pais incentivavam a leitura. Como? Através de textos engraçados.</p>	<p>- adquiria livros, revistas etc. Quais? Livros de pesquisas ou curiosidades científicas.</p>	<p>- frequenta bibliotecas.</p>
Participante03 Matrícula: 0306923	<p>- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique.</p>	<p>- frequentava bibliotecas.</p>	<p>- adquire livros, revistas etc. Quais? Mundo Jovem.</p>

	Histórias infantis.		
Participante04 Matrícula: 0306801	- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. Minha mãe contava histórias e lia livros. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Revistas infantis (gibis), jornais. - os pais incentivavam a leitura. Como? Ajudando na leitura e compra de livros, jornais.	- frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Revistas de esporte, saúde, educação. - a escola incentivava a leitura. Como? Livros para ler em casa e fazer resumos.	- frequenta bibliotecas. - adquire livros, revistas etc. Quais? Área de saúde e educação. Há algum incentivo externo para a leitura? De quem? Como? Curso de Mestrado e graduação em Letras-espanhol. Livros e sites relacionados ao espanhol.
Participante05 Matrícula: 306928	- frequentava bibliotecas.	- os pais incentivavam a leitura. Como? Dando o exemplo.	Há algum incentivo externo para a leitura? De quem? Como? Amigos. Formando grupo de estudos.
Participante06 Matrícula: 306916	- a escola incentivava a leitura. Como? Com a utilização de livros de literatura ou na leitura do próprio LD.	- adquiria livros, revistas etc. Quais? Romance, poesia, revistas.	- adquire livros, revistas etc. Quais? Gramática, textos informativos, literatura.
Participante07 Matrícula: 306777	- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. Minha mãe era professora e escritora (livro e poemas). - frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Infantis (Monteiro Lobato). - os pais incentivavam a leitura. Como? Liam comigo. -a escola incentivava a leitura. Como? Leitura em horários específicos. Outra:	- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. O mesmo do anterior. - frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Super Interessante. - os pais incentivavam a leitura. Como? Compravam livros pra mim.	- tem contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. Nos planejamentos e grupos de estudo da educação escolar. - adquire livros, revistas etc. Quais? Nova Escola e infantis. Há algum incentivo externo para a leitura? De quem? Da diretora da escola e do curso de graduação.

Participante08 Matrícula: 306846	- adquiria livros, revistas etc. Quais? Clássicos Infantis.	- adquiria livros, revistas etc. Quais? Principalmente romance.	- frequenta bibliotecas. - adquire livros, revistas etc. Quais? Revistas educativas.
Participante09 Matrícula: 306833	- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. Enquanto minha mãe preparava suas aulas, eu manuseava seus livros, ela os lia para mim. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Em quadrinhos (adoro) michey, Professor Pardal, Irmãos Metralhas... minha mãe os comprava para mim.	- frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Revista Viva mais, Caras, Mundo Jovem, Romance, Bianca Júlia. - os pais incentivavam a leitura. Como? Comprando revistas, me concedendo tempo.	- frequenta bibliotecas. - adquire livros, revistas etc. Quais? Literatura infantil (clássicos), Veja. Há algum incentivo externo para a leitura? De quem? De que? A necessidade. Nos dias atuais, ler é praticamente uma necessidade vital.
Participante10 Matrícula: 306828	- adquiria livros, revistas etc. Quais? Livros infantis.	- adquiria livros, revistas etc. Quais? Livros infanto-juvenis.	- frequenta bibliotecas. - adquire livros, revistas etc. Quais? Clássicos da literatura e revistas educativas.
Participante11 Matrícula: 306885	-a escola incentivava a leitura. Como? Com leitura de pequenos textos.	- frequentava bibliotecas.	- adquire livros, revistas etc. Quais? Veja, paradidático, didático, jornal.
Participante12 Matrícula: 306822	- tinha contato com diferentes textos por meio de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. Minha mãe lia os textos para mim e meu irmão antes da hora de dormir. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Contos, fábulas... - os pais incentivavam a leitura. Como? Lendo e comprando livros.	- frequentava bibliotecas. - adquiria livros, revistas etc. Quais? Revistas científicas (Super Interessante...).	- frequenta bibliotecas. - adquire livros, revistas etc. Quais? Científicas e de ficção, jornais... Há algum incentivo externo para a leitura? De quem? Universidade. Leitura de livros clássicos.
Participante13	- tinha contato com diferentes textos por meio	- os pais incentivavam a leitura. Como?	- adquire livros, revistas etc. Quais?

Matrícula:	de leituras realizadas por outras pessoas. Se afirmativo, especifique. Minha mãe sempre lia histórias para mim. - frequentava bibliotecas. -a escola incentivava a leitura. Como? Rodas de leitura.	Sempre me davam livros de presente.	Literatura.
-------------------	---	-------------------------------------	-------------

TABELA 03 – FREQUÊNCIA DE LEITURA DE MATERIAIS DIVERSOS IMPRESSOS

5. Além dos livros indicados pela universidade, com que frequência você lê:													
	01 306871	02 306859	03 306923	04 306801	05 306928	06 306916	07 306777	08 306846	09 306833	10 306828	11 306885	12 306822	13
Jornais	Freq.	Freq.	Às vezes	Freq.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes
Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Às vezes	Freq.	Às vezes	Freq.	Nunca	Às vezes
Revistas de humor em quadrinhos	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Nunca	Às vezes	Nunca
Revistas de divulgação científica (Ciência Hoje, Galileu, etc.)	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Freq.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Freq.	Às vezes	Às vezes	Às vezes
Gêneros literários (romances, poemas, contos, crônicas, livros de ficção).	Freq.	Freq.	Às vezes	Às vezes	Freq.	Às vezes	Às vezes	Freq.	Freq.	Freq.	Às vezes	Freq.	Freq.
Publicações da área de Letras (Crítica literária, linguística, formação de professores)	Freq.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Freq.	Às vezes	Freq.	Às vezes
Outros (especificar)	-	Às	-		Freq.	-	Às vezes	Freq.	Freq.	-	-	-	-

		vezes (Não esp.)			Public. Relig.		Livros de didática e educação.	Livros didáticos	Msg. de autoajuda, versículos, textos antigos.				
--	--	---------------------	--	--	----------------	--	--------------------------------	------------------	--	--	--	--	--

Freq.= frequentemente

Questionário 2.2

TABELA 04 - SOBRE AS EXPERIÊNCIAS LETRADAS: ALGUMAS APRECIÇÕES I

	5. Relate, se houve, alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida na sua infância.	6. Relate, se houve, alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida na sua adolescência.	7. Relate, se houve, alguma experiência marcante (de modo positivo) de leitura ocorrida recentemente.
Participante 01 Mat.: 0306871	Nossa professora nos reunia em um círculo e nos contava histórias, fazíamos desenhos, cantávamos à nossa maneira a história, encenávamos, era a aula mais aguardada. Detalhe (Escola Particular)	Quando adolescente, lembro de uma professora que exigia a ficha de leitura do livro, porém ela envolvia os alunos na sala de leitura trazendo temas que os educandos gostavam relatávamos filmes, cenas de novelas, notícias, temas relevantes da cidade, do país...	Quando se chega a Universidade ou fase adulta a leitura se torna mais específica e aí, na maioria das vezes só lemos por obrigação. Procuro sempre ler algo que possa fortalecer o lado espiritual, manter-me informada, faço palavras cruzadas, gosto de assistir o Programa do Jô, da Leda Nagle e quando eles falam sobre algum assunto que me interessa, vou ler sobre ele.
Participante 02 Mat.: 0306859	A leitura de livros infantis proporcionaram o desenvolvimento da imaginação.	A leitura promoveu a descoberta de assuntos relacionados a transformação do corpo e de temas interessantes na ciência.	A descoberta de um novo mundo linguístico com suas curiosidades (espanhol), levando a um conhecimento ímpar.
Participante 03 Matrícula: 0306923	Leitura de contos que desenvolveu a criatividade.	A leitura de revistas, livros que demonstravam a transformação do corpo humano.	A descoberta de uma nova linguagem: Língua Espanhola.
Participante 04	A professora incentivava a leitura em sala de aula, produzíamos livros em sala, e diante dos	Gostava das oficinas de poesia, onde tínhamos que declamar as poesias, o que ajuda muito na	Leitura de textos bíblicos durante a missa; leitura de poesia para jovens de um projeto

Matrícula: 0306801	textos de literatura infantil fazíamos peças de teatro em sala de aula.	entonação vocal e ênfase das palavras lidas.	esportivo-educacional.
Participante 05 Matrícula: 306928	Não informado.	As leituras realizadas na adolescência me ajudaram muito a escolher bons objetivos na vida e a seguir no caminho correto.	Não.
Participante 06 Matrícula: 306916	Não houve.	Não houve.	Não houve.
Participante 07 Matrícula: 306777	Fui convidado, quando criança, para ser oradora da turma.	Não houve.	Não houve.
Participante 08 Matrícula: 306846	A única experiência é que eu tinha muita vontade de ler e quando aprendi lia tudo que via pela frente.	Me destacava no quesito leitura na escola e por esse motivo fui oradora da turma (8ª e 3º ano) respectivamente. Lia muito na igreja, comentando missas etc.	Algo que me chamou bastante atenção foi ouvir o tempo todo o professor de literatura falar de “Bentinho e Capitu”, ainda não tive a oportunidade de ler, mas ainda vou fazê-lo.
Participante 09 Matrícula: 306833	Aos 9 anos de idade interpretei uma velha surda em uma peça conhecida por Drama. O papel seria de quem soubesse ler para decorar as falas. Ganhei porque lia e melhor: encarnei a velhinha.	Aos 15 anos era catequista e comentava as missas. As pessoas que me nomeavam, diziam que eu lia e escrevia bem. E eu, obviamente, queria fazer o melhor.	Tudo o que vivo e sou na área da minha preferência, é consequência de uma leitura de vida, de mundo, de Deus, que tenho feito. E a leitura (no papel) só faz sentido, se contribuir com o crescimento pessoal do cidadão e daí para todos os aspectos de sua existência.
Participante 10 Matrícula: 306828	Quando criança desejava muito ler, isso me impulsionou a aprender mais rápido, gostava muito de clássicos infantis.	Durante minha adolescência li um livro que até hoje lembro, pois achei a história muito interessante e forte. (Os miseráveis)	Há pouco tempo tive que ler (Vidas secas) para realizar um trabalho de literatura, apesar do pouco tempo que tive para ler o livro e realizar o trabalho adorei a história é maravilhosa.
Participante 11 Matrícula: 306885	As pequenas leituras de livros infantis, sempre religioso.	Sempre lia a bíblia e lia muitos livros interessantes.	Sempre.
Participante 12 Matrícula: 306822	Leitura realizada por minha mãe da Bíblia (sic.). Pra mim, a Bíblia sempre soou como simbólica e imagética, isso influenciou principalmente o gosto pela leitura.	Ter lido Helena de Machado de Assis.	Leitura de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, poemas infantis para minha sobrinha.

Participante 13 Matrícula:	A leitura sempre esteve presente em minha vida, foi marcante as leituras dos clássicos infantis que minha mãe lia para mim.	As rodas de leitura que havia no colégio em que estudava.	Não.
---	---	---	------

TABELA 05 - SOBRE AS EXPERIÊNCIAS LETRADAS: ALGUMAS APRECIÇÕES I (Continuação)

	8. Relate, se houve, alguma experiência frustrante de leitura ocorrida na sua infância.	9. Relate, se houve, alguma experiência frustrante de leitura ocorrida na sua adolescência.	10. Relate, se houve, alguma experiência frustrante de leitura ocorrida recentemente.	11. De que modo essas experiências exitosas ou frustrantes interferiram na sua formação como leitor?	12. Relate, se houve, alguma leitura que você quis realizar, mas foi proibido(a) pelos pais, familiares, escola, amigos, etc.
Participante 01 Mat.: 0306871	Não.	Não.	Não.	Só tenho lembranças positivas do meu ensino fundamental e médio, por isso acho que quando o aluno é valorizado em sua plenitude, ele se torna fortalecido. Mas não posso esquecer dos meus pais. Eles são exemplos.	Durante a adolescência, meus pais não deixavam ler aquelas revistas que orientavam sobre dúvidas relativas: sexo, namoro, conflito com os pais, como ter amigos e namorados, e até hoje faço o mesmo não gosto de leituras desse tipo: “Tenho 12 anos, namoro um de 20. Meus pais não concordam. O que devo fazer?”
Participante 02 Mat.:	Não houve nenhuma.	Não houve nenhuma.	Não houve nenhuma.	Não.	Não.

0306859					
Participante 03 Matrícula: 0306923	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
Participante 04 Matrícula: 0306801	Não me lembro, mas aprendi a ler muito cedo devido ao estímulo em casa.	Queria ser a narradora de uma peça de teatro na escola, mas foi outro colega que fez.	Não.	Essas experiências fizeram com que eu tivesse domínio da leitura e também o prazer de ler vários tipos de textos.	Não.
Participante 05 Matrícula: 306928	Não.	Não.	Não.	Vê os benefícios da leitura, me incentivaram a continuar com esse hábito de leitura.	Não.
Participante 06 Matrícula: 306916	Não houve.	Não houve.	Não houve.	Não.	Não houve.
Participante 07 Matrícula: 306777	Não houve.	Não houve.	Não houve.	Sempre gostei de ler e me sentir estimulada.	Quando adolescente, queria ler “Brasil nunca mais” e minha mãe não permitiu.
Participante 08 Matrícula: 306846	Não me recordo.	Não.	Não.	De maneira positiva, pois sempre procurava melhorar.	Não.
Participante 09 Matrícula: 306833	Certa vez, a mim foi confiado um bilhete (de uma pessoa para uma outra). Infelizmente, li o bilhete e transmiti o recado verbalmente. Se tratava de algo confidencial e por cima	Não.	Não.	Leio tudo que se apresenta, seja escrito, seja leitura de mundo. Hoje compreendo o leitor como alguém que faz sua própria leitura e que essa prática influencia no modo de viver (seu) e dos demais.	Não que me recorde. Mas, eu tentei “proibir” minha mãe de ler meu diário de adolescente. Foi frustrante (Pra mim, claro) rsss!

Possui conta em algum site de relacionamento (Orkut, hi5, dentre outros)? Em caso negativo, passe para o item "C".	Não	Freq.	Às vezes	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Não	Não	Freq.	Freq.	Freq.
Atua como dono, mediador/moderador em alguma comunidade nesse site de relacionamento?	Não	Não	Não	_**	_**	Não	Não	Às vezes	_**	_**	Às vezes	Às vezes	Não
Possui e-mail pessoal? Em caso negativo, passe para o item "E".	Sim *	Freq.	Às vezes	Sim*	Sim*	Sim*	Freq.	Freq.	Sim*	Sim*	Freq.	Freq.	Freq.
Participa de algum grupo de discussão tipo (Yahoo grupos)?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Raram.	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não
Participa de alguma sala de bate papo?	Não	Não	Não	Raram.	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Raram.	Não
Possui site pessoal?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Possui blog?	Não	Raram.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Não
Possui MSN?	Não	Às vezes	Às vezes	Sim*	Sim*	Não	_**	Às vezes	Não	Sim*	Freq.	Freq.	Freq.
Possui conta no Twitter?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Freq.	Não	Não	Não	Às vezes	Às vezes	Não
Costuma fazer downloads de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta.	Sim*	Às vezes	Não	Sim*	Sim*	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Freq.	Às vezes	Sim*	Às vezes	Às vezes
Costuma fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da internet.	Sim*	Freq.	Às vezes	Sim*	Sim*	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	Sim*	Sim*	Freq.	Às vezes
Tem facilidade para ler e compreender os textos que circulam nos diversos ambientes	Sim*	Freq.	Às vezes	Sim*	Sim*	Às vezes	Freq.	Freq.	Freq.	Sim*	Não	Freq.	Freq.

acima mencionados?													
--------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

*Respondeu positivamente, mas não informou a frequência.

**Não informou a frequência.

TABELA 07 - SOBRE A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

	1. Já havia realizado algum curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem antes deste?	2. Realiza algum outro curso a distância ou semipresencial utilizando ambientes virtuais de aprendizagem paralelo a este?
Participante 01 Mat.: 0306871	Não	TICs (Governo do Estado) E-PROINFO
Participante 02 Mat.: 0306859	Sim	Licenciatura em Matemática.
Participante 03 Matrícula: 0306923	Não	Não
Participante 04 Matrícula: 0306801	Não	Não
Participante 05 Matrícula: 306928	Não	Não
Participante 06 Matrícula: 306916	Tecnologia em Hotelaria	Tecnologia em Hotelaria
Participante 07 Matrícula: 306777	Curso de tutores e FDR.	Técnico em informática (IFCE) Drogas (SENAD-moodle) TIC (e-proinfo)
Participante 08 Matrícula: 306846	Técnico em Hospedagem	Técnico em Hospedagem
Participante 09 Matrícula:	Moodle (UFJF) (simultâneo)	Moodle (UFJF)

306833		
Participante 10 Matrícula: 306828	Técnico em Hospedagem	Técnico em Hospedagem
Participante 11 Matrícula: 306885	E-proinfo	E-proinfo
Participante 12 Matrícula: 306822	Não	Não
Participante 13 Matrícula:	Eproinfo/MEC	Não

TABELA 08 – SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O AMBIENTE SOLAR

3. Sobre sua experiência com o ambiente Solar. Responda o que se pede:													
	01 306871	02 306859	03 306923	04 306801	05 306928	06 306916	07 306777	08 306846	09 306833	10 306828	11 306885	12 306822	13
Tem dificuldades na utilização das ferramentas do ambiente?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Desconhece muitos dos recursos disponíveis no ambiente?	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Lê as aulas sempre no próprio ambiente?	Não	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Não	Sim	-	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim
Tem mais facilidade com as leituras realizadas no próprio	Não (Gosto de	Às vezes	Não	Não	Sim	Não	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Não	Não	Sim

ambiente?	imprimir p/ estudar. Minha visão fica logo cansada quando leio no comp.)													
Imprime e não estuda os conteúdos no ambiente?	Sim	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não
Participa ativamente dos fóruns?	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Participa ativamente dos chats?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tem dificuldades (não sabe como fazer) para postar as atividades escritas e outra pessoa faz isso por você?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não

TABELA 09 – SOBRE AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO SEMIPRESENCIAL

	1. Em sua opinião, quais as principais vantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial?	2. Em sua opinião, quais as principais desvantagens do estudo semipresencial se comparado com o presencial?
--	---	--

Participante 01 Mat.: 0306871	A maior vantagem é a escolha do melhor tempo dedicado aos estudos. Admiro também a qualidade de algumas aulas.	Considero que algumas disciplinas necessitam de mais encontros presenciais. Gostaria de louvar a vinda do curso de oralidade espanhola do professor Nonato. Além da necessidade, o professor demonstra segurança, é de “bem com a vida”, suas aulas nos estimulam. Parabéns!
Participante 02 Mat.: 0306859	Flexibilidade do horário com as diversas atividades do cotidiano.	O contato direto com o professor de cada disciplina, para retirar dúvidas acerca do conteúdo.
Participante 03 Matrícula: 0306923	A flexibilidade dos horários e das aulas.	Não ter um contato diariamente com o professor no caso de dúvidas.
Participante 04 Matrícula: 0306801	Organização do tempo para estudo.	Horário das tarefas a serem postadas são fechados demais.
Participante 05 Matrícula: 306928	A autonomia que cada aluno pode desenvolver a partir das suas próprias necessidades.	Os prazos são muito curtos e às vezes não consigo dar conta de tudo.
Participante 06 Matrícula: 306916	Posso programar meu tempo e conciliar estudo e trabalho.	A falta de hora marcada para tirar dúvidas, já que eu pergunto ao professor no momento em que estou estudando e muitas vezes ele demora para me responder.
Participante 07 Matrícula: 306777	Flexibilidade de tempo para estudo.	Nenhuma. Depende simplesmente da autonomia do aluno e compromisso do professor.
Participante 08 Matrícula: 306846	Aprendemos a ser mais autônomos, nos tornamos mais educados.	A internet fica bem distante de onde moro e isso às vezes acaba interferindo no desempenho.
Participante 09 Matrícula: 306833	A autonomia e seu desenvolvimento constitui-se elemento primordial. Fiz pedagogia por exigência profissional. Mas (UFC e UFJF) faço por bel prazer, pra crescer, pra aprender a mim viver, a mim relacionar.	A única desvantagem é a net há 60 km, que já estou transformando em vantagem: rever minha mãe que mora na cidade (eu na zona rural). As outras dificuldades são “escolas”.
Participante 10 Matrícula: 306828	A necessidade de auto-disciplina, dedicação e organização.	Algumas vezes não conseguimos tirar dúvidas a tempo por não ter acesso todo o tempo a internet.
Participante 11 Matrícula: 306885	O tempo que é programado pelo próprio estudante.	As dúvidas que muitas vezes se tira sozinho, pois não existe um professor para ajudar a tirá-la.

Participante 12 Matrícula: 306822	Fazer atividades em “qualquer” lugar ou tempo.	A ausência de professor em algumas ocasiões.
Participante 13 Matrícula:	Flexibilidade de horários	-

ANEXO 01 – Texto 01 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₁

Desde temprana edad que viven con el escrito de una manera armónica, porque yo soy la hija de un maestro y siempre exigió de las hijas aprenden a leer ya escribir con habilidad.

Así que se cuidó siempre de elaboración de textos. Ensino fundamental recordar a un maestro que le gustaba contar historias y luego escribir el libro a su manera, otro dedicado a la copia y dictado básicamente ortografía correcta o no, mi entrenamiento se basa en el afán de escribir correcta.

En la escuela secundaria, todo se preparaba para aprobar exámenes de ingreso, también lo hicieron muchos ensayos, pero más que un relato o un ensayo descriptivo. Es digno de mención que recuerdo muy poco de haber estudiado la estructura de los textos como los siguientes para este nivel de comprensión lectora de español.

Con el paso del tiempo hizo la Escuela de Pedagogía, Especialización en Planeamiento de la Educación y ahora estoy haciendo las Artes-Español.

Tengo una pasión por las palabras, me gusta leer ensayos, cuentos, admirar Clarice Lispector y más, así que escriba para mí es algo agradable, no esperes que el español, pero me estoy adaptando a la nueva situación. Admiro textos argumentativos porque nos hacen defender un punto de vista, es decir, a discutir, presentar opiniones nos hace ir "fuera de la valla", como dice el refrán, y además requiere teórico.

ANEXO 02 – Texto 02 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₃

Mi experiencia con la producción de textos es muy poco a pesar de estar entrado cada día en un ambiente educativo que es la escuela donde trabajo, sin embargo me encanta escribir cartas de amor y amistad.

Me gusta leer periódicos, revistas y la Biblia que es mi lectura diaria. Considero que mi desarrollo muy pobres, principalmente para la producción de textos en español, porque no puedo encontrar las palabras adecuadas y por lo tanto es muy difícil conseguir buenos éxito.

ANEXO 03 – Texto 03 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₄

A lo largo de mi vida me sentí alentada por mis padres a leer periódicos, revistas y libros. De este modo he tenido mucha experiencia con los textos formales, incluso la escuela me invitó a escribir poemas y cuentos para niños.

En cuanto a la producción de textos en la universidad, tuve la oportunidad de escribir artículos científicos hacia la realización de cursos e informes en la clase.

En el trabajo hago informes, referencias hacia pruebas y conferencias sobre la voz, el habla y el lenguaje.

En cuanto a mi vida privada me gusta escribir cartas a mis amigos y recibirlas también.

Me gusta leer libros de texto, libros de ayuda espiritual. Me gusta la lectura de la Biblia y oración. Estas enriquecen mis conocimientos y deben cambiar mi forma de pensar sobre las ideas que son diferentes de mi concepción personal. Hay siempre una experiencia de aprendizaje en las lecturas que hacemos, independiente de su contenido.

ANEXO 04 – Texto 04 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₇

Con respecto a la lectura, siempre tuve mucho ánimo para su práctica ya que mi madre, también profesora, estaba siempre dispuesta a dejar este ejemplo para sus hijos.

En mi primera formación académica, Química y Biología, dirigirme a la lectura de textos académicos encaminados a la zona específica de estudio. En el trabajo, sin embargo, traté de profundizar el conocimiento de la redacción de documentos y cartas, ya que he sido una exigencia de mis tareas. He sido un aprendiz de lo SEBRAE, una empleada en el Banco do Brasil, una secretaria de una empresa en el sector del calzado. Actualmente soy profesora de química y biología y he tratado de dedicarme a la lectura para enriquecer mi conocimiento no sólo en mi área profesional, más también en relación a las cuestiones que me dan placer, como el Espiritismo, Informática y Lingüística.

Hoy, entiendo que la lectura abre horizontes y completa la explicación de los conocimientos ya adquiridos, dándoles un sentido amplio.

ANEXO 05 – Texto 05 - Atividade de portfólio da Aula 06 da disciplina – texto em espanhol produzido pelo P₁₀

Siempre fui una lectora activa me encantan los libros de literatura en especial los romances, creo que ese gusto me he ayudado siempre en las producciones textuales que tuve que hacer en el decorrer de mi vida, pero confeso que no me gusta nada escribir, nunca fue una chica como la mayoría que escribe sin necesidad no me gustaba los diarios ni tampoco las cartas románticas siempre tuve un poco de ocio, hasta en los días actuales solo hago por cuestiones claras, tengo que producir los textos de portafolio o foro, desde que empecé los cursos de graduación en hosteleria y letras español ocurrió un cambio en mi forma de escribir, tengo mucho mas facilidad para producir los textos solicitados.

ANEXO 06 – Texto 06 Chat realizado no dia 14 de maio de 2010 às 19h00

Tutor fala para TODOS:

no sé si la gente ha comprendido todo o no está accesando los mensajes

P₇ fala para Tutor:

creo q es la segunda opcion...

Tutor fala para TODOS:

Pues eso es un problema

P₇ fala para Tutor:

a veces la gente solo se conecta una vez por semana porque ni todos tienen ordenador en casa, entonces...

Tutor fala para TODOS:

Toda la forma de comunicación nuestra es por el ambiente (Solar) y el no acceso se queda complicado

P7 fala para Tutor:

van una vez, cogen las actividades, hacen en casa, y solo después es q vuelven al POLO para contestar las actividades... comprende?

Tutor fala para TODOS:

Comprendo

P7 fala para Tutor:

es eso...

P7 fala para Tutor:

poca gnt tiene acceso casi todos los dias

Tutor fala para TODOS:

Entonces la falta de acceso al ambiente es porque la gente no tiene ordenador ni internet...

P7 fala para Tutor:

semana pasada, por ejemplo, tuve más tiempo, por eso envíe las actividades temprano. ya en esta... solo leí las actividades. hoy voy a contestarlas...

P7 fala para Tutor:

creo q si... el acceso de la mayoría es solo en el POLO y muchos viven en comunidades rurales...

Tutor fala para TODOS:

¿Cuantos del grupo tu imaginas que tiene acceso a internet en casa?

P7 fala para Tutor:

pero, veo con frecuencia las mensajenes...

Tutor fala para TODOS:

Ahh

P7 fala para Tutor:

hum...

P7 fala para Tutor:

unos 5...

P7 fala para Tutor:

y de estos, talvez , solo Pablo y yo tenemos internet en casa

Tutor fala para TODOS:

¿Crees que eso dificulta el aprendizaje de alguna forma?

P7 fala para Tutor:

creo q dificulda la interacion... y de alguna forma el aprendizaje, principalmente cuando la asignatura es español oral cuyos ejercicios orales solo son disponibles por medio del ordenador (con internet)

P7 fala para Tutor:

como son las otras turmas q ensenas, a lejos?

Tutor fala para TODOS:

¿Crees que hay mucha diferencia entre el estudiante que lee el contenido impreso en casa del que accesa el ambiente (Solar)?

P7 fala para Tutor:

yo prefiero leer impreso, por eso tengo las actividades impresas. y muchas veces , los ejercicios orales, yo no los hago, porque la herramienta de sonido es muy lenta...

ANEXO 07 – Texto 07 Chat realizado no dia 26 de maio de 2010 às 18h00**Tutor fala para TODOS:**

A ver, ¿Es mejor para ti leer en el ambiente o imprimir las actividades?

P₄ fala para TODOS: cuando paso mucho tiempo vendo el ordenador siento dolores de vista.así, tengo también las clases impresas

P₄ fala para TODOS:

Con las clases impresas puedo estudiar en cualquier parte donde vá

Tutor fala para TODOS:

¿Tienes alguna dificultad para utilizar las herramientas del ambiente?

P₄ fala para TODOS:

as veces estudio con una amiga.As veces cuando quiero charlar con un amigo en el forum y estoy escribiendo, al clicar la mensagen no aparece. no sé se pasó mucho tiempo. es una duda.

P₄ fala para TODOS:

Y tengo que escribir tudo de nuevo.

Tutor fala para TODOS:

Puede ser un problema en tu conexión.

P₄ fala para TODOS:

en el inicio del curso tenia dificultad de enviar las tareas de portafolio. Aún, tengo dificultad de enviar las actividades de e-voz debido al sistema que solo reconoce un archivo pequeño

Tutor fala para TODOS:

¿Cómo haces actualmente?

P₄ fala para TODOS:

lamia amiga Elen he comprado un MP4.grava la voz y enviala al ordenador. ahora reconoce la cantidad de dados del MP4

Tutor fala para TODOS:

Mejor, entonces.

Tutor fala para TODOS:

Estamos llegando al final de nuestro chat.

P₄ fala para TODOS:

Sí. más el ambiente no devia tener este problema.

Tutor fala para TODOS:

Sí, no sé lo que ocurre en ese caso específico.

ANEXO 08 – Termo de autorização de realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N° 149/10

Fortaleza, 06 de agosto de 2010

Protocolo COMEPE n° 176/ 10

Pesquisador responsável: Raimundo Nonato Moura Furtado

Título do Projeto: “Letramento(s), letramento crítico e práticas letradas: como fica a formação do professor de espanhol oriundo do curso semipresencial de letras da UAB/UFC?”

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução n° 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 05 de agosto de 2010.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Mirian Parente Monteiro.

Dra. Mirian Parente Monteiro
Coordenadora Adjunta do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

ANEXO 09 - Grade do curso de Letras Espanhol semipresencial da UAB/UFC

Proposta de Reforma da Integralização Curricular do Curso:

LICENCIATURA EM LETRAS: ESPANHOL

Primeiro Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola I - A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48		64	-
Língua Espanhola I – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	-
Teorias de Língua e de Segunda Língua	16	-	48	-	64	-
Educação à distância		-	64	-	64	-
TOTAL	48	-	208		256	-

Segundo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola II - A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48		64	LESP I-A
Língua Espanhola II – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP I-B
Fundamentos da Literatura em Língua Espanhola	16	-	48	-	64	-
Fundamentos da Linguística Aplicada	16	-	48	-	64	Teorias de Língua e Segunda Língua
TOTAL	64	-	192		256	

Terceiro Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola III – A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48	-	64	LESP II-A
Língua Espanhola III – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP II-B
Panorama Histórico-Social da Literatura em Língua Espanhola	16	-	48	-	64	Fundamentos da Lit. Em LE
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência		-	64	-	64	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (*)						
TOTAL	48	-	208		256	

Quarto Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola IV – A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48		64	LESP III-A
Língua Espanhola IV – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP III-B
Morfologia da Língua Espanhola	16	-	48	-	64	LESP III-B
Fonologia da Língua Espanhola I	16	-	48	-	64	LESP III-A
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (*)						-
TOTAL	64	-	192		256	

Quinto Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Língua Espanhola V – A: Compreensão e Produção Oral	16	-	48	-	64	LESP IV-A
Língua Espanhola V – B: Compreensão e Produção Escrita	16	-	48	-	64	LESP IV-B
Literatura em Língua Espanhola I	16	-	48	-	64	Panorama Histórico Social da Literatura em LI
Didática		-	64	-	64	-
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (*)						
TOTAL	48	-	208		256	

Sexto Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Fonologia da Língua Espanhola II	16		48		64	Fonologia I da LE
Sintaxe da Língua Espanhola	16		48	-	64	Morfologia da L.E
Literatura em Língua Espanhola II	16	-	48	-	64	Panorama da Literatura em LI
Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	-	-	64		64	-
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (*)						
TOTAL	48		208	-	256	

Sétimo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Literatura em Língua Espanhola III	16		48		64	Panorama Histórico Social da Literatura em LI
Estrutura Política e Gestão da Educação	-	-	64	-	64	-
Teorias e Princípios da Aquisição de Segunda Língua	16		48	-	64	Teorias de Língua e Segunda Língua
Disciplina Optativa	16		48		64	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (**)						
TOTAL	48		208	-	256	

Oitavo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Literatura em Língua Espanhola IV	16		48		64	Panorama Histórico Social da Literatura em LE
Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola		96			96	Teorias e Princípios da Aquisição de L2
Língua Espanhola: Texto e Discurso	16		48		64	Língua Espanhola V-B
Disciplina Optativa	16		48		64	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (**)						
TOTAL	48	96	144		288	

Nono Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Compreensão e Produção de textos Acadêmicos em Língua Espanhola	16	-	48	-	64	-
Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Mediado por Tecnologias Digitais	-		64			Teorias e Princípios de

					64	Aquisição de Segunda Língua
Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático		96			96	Estágio I
Estágio de Observação de Aulas de Espanhol		32			32	Estágio I
Disciplina Optativa			32			
TOTAL	16	128	144		288	

Décimo Semestre						
Disciplina	I (h)	II (h)	III (h)	IV (h)	Total (h)	Pré-requisitos
Libras	-		64		64	-
Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da Língua Espanhola	-	96			96	Estágio I
Estágio III: Ensino da Língua Espanhola em Escolas de Nível Fundamental e Médio	-	96			96	Estágio I
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (**)						
TOTAL		192	64		256	

TOTAL DE HORAS:

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: 432h/a

ESTÁGIO SUPERVISONADO: 416 h/a

CONTEÚDO CIENTÍFICO-CULTURAL: 1.776h/a

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS: 200h/a

Carga horária: 2.624 + 200h/a atividades complementares = 2.824h/a