

# O TRATAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS CURSOS SUPERIORES ON-LINE DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Aliete Gomes Carneiro Rosa<sup>1</sup> – UFPE/CNPq

## RESUMO

Embasado na teoria interacionista da linguagem (Bakhtin, 2000 e 2002; Bronckart, 1999), este artigo pretende refletir sobre as concepções de leitura e escrita presentes nos cursos de formação de professor feitos à distância. Compreendemos que os currículos das graduações devem prever práticas de letramento a fim de que o uso social da leitura e da escrita faça sentido também neste segmento de ensino e seja base para as práticas docentes. Partindo deste princípio, investigamos três sites de Instituições Superiores de Ensino, em cursos de Letras e Pedagogia, a fim de confrontar as concepções de língua e ensino de língua neles presentes.

## INTRODUÇÃO

Compreendemos que o currículo dos cursos graduação, presenciais ou à distância, deve oferecer disciplinas que formem docentes voltados para a perspectiva interativa da linguagem a fim de que se possa garantir a formação de alunos igualmente leitores e produtores de textos críticos, gerados a partir da concepção de língua como atividade.

Ao considerar a importância do currículo dos cursos de Letras e Pedagogia a Distância para a formação desse novo professor, pretendemos, aqui, investigar:

a) Qual concepção de língua e linguagem está presente nos cursos nos cursos em EAD?

b) Qual o tratamento dado à leitura e à produção de texto nas atividades dos cursos de Letras e Pedagogia?

Trata-se de um estudo descritivo-analítico inicial que aponta três cursos feitos à distância em que fazemos um levantamento de grade curricular, ementas, atividades e aulas investigadas em sites de universidades públicas e particulares. Nossa análise, ainda preliminar, procura observar currículos e atividades e analisá-las do ponto de vista da concepção de língua(gem) como interação e discurso.

Nossa hipótese é de que os cursos disponíveis na rede contemplam as novas teorias lingüísticas na formação dos professores e oferecem aos alunos disciplinas e conteúdos para leitura e produção de texto voltados para o letramento crítico do aluno / futuro professor. Isso deve se dar não apenas por esta modalidade de ensino se situar dentro de um ambiente de aprendizagem que requer outra conduta de atividade e nova forma de lidar com o conhecimento, como também por se situar dentro de um período de estudos lingüísticos pós século XX – isso significa dizer que, depois de quase meio século de estudos da Lingüística de Texto, das teorias do Discurso e dos estudos de Letramento terem tomado espaço nas reflexões acadêmicas e pedagógicas, certamente essas novas teorias embasarão as práticas nos Ambiente Pedagógicos Virtuais.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco e bolsista do CNPq.

Dessa forma, situaremos o trabalho em 3 pontos de reflexão que tratarão da (1) Educação a Distância e Ensino de Língua, (2) Currículo de Português e Formação de Professor, (3) Letramento e Currículo: Algumas Incursões. Para tanto, adotamos a compreensão teórica dialógica para o ensino a distância, voltada para o outro potencial ou real e uma concepção de língua(gem) como interação e discurso, além da noção de letramento para ambientes pedagógicos virtuais como prática social crítico-reflexiva de leitura e escrita.

## 1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO DE LÍNGUA

A história da Educação a Distância aponta, conforme Corrêa (2007), para a influência dos modelos de produção econômica baseados na organização industrial (Modelo Fordista). Esse modelo é resultado de uma experiência surgida na Inglaterra entre os anos 70 e 80, ficando conhecida como Open University. Outro modelo, baseado nos processos institucionais mais abertos e flexíveis (Modelo pós-fordista), trouxe a visão de investimento e qualificação do trabalhador, visando uma produção diversificada e maior capacidade de resolução de problemas de forma mais autônoma.

No Brasil, a Educação a Distância foi fortemente influenciada pelos modelos estrangeiros; e é aí, justamente, quando surgem os cursos por correspondência, cursos em vídeo e pela TV aberta nos anos 70 e 80. O Ensino Superior, no entanto, veio com a Universidade Aberta do Brasil – UAB – que surge em 2005 com o objetivo de democratizar e expandir o ensino superior público no país. Assim, dados do Ministério da Educação e Cultura (2007) mostram o funcionamento de 290 pólos de apoio presencial. O programa da UAB conta com aproximadamente 1.500, dos quais 13 são de Letras, com 83 pólos espalhados pelo país<sup>2</sup>.

Conforme Costa Júnior (2000), o nosso modelo de educação é baseado no modelo francês: *A forma como os conteúdos são organizados nas universidades vem de um modelo concebido há séculos*. No entanto, esse mesmo modelo, conforme o autor, também já vem passando por alterações impulsionadas pela EAD. Hoje a França, por exemplo, já possui inúmeros cursos de graduação realizados pela rede, o que provocou uma inevitável revisão dos cursos presenciais.

No Brasil, essa modalidade afeta também a maneira de lidar como o ensino do Português e mídia brasileira tem divulgado dados estatísticos de avaliação educacional que mostram desempenhos ruins dos alunos e apontam fracassos e sucessos ligados ao domínio da Língua Portuguesa<sup>3</sup>. Certamente os fatores decorrem de questões variadas como o acesso à escola, ao ensino e a um ensino de língua que não esteja centrado nas bases discursivas e na visão de língua como interação e não apenas ao domínio do idioma em sua forma culta.

Com a democratização do Ensino Superior e a criação da Universidade Aberta do Brasil, vem a necessidade da identificação dos pressupostos teóricos dos cursos de Letras e Pedagogia feitos a distância. Idealmente essa democratização trouxe o acesso, mas com ele deve trazer, também, uma visão de ensino de língua que corresponda às necessidades do professor em formação. A partir das bases dialógicas na perspectiva bakhtiniana e das questões sócio-discursivas interacionistas pensadas por Bronckart (1999), é que imaginamos ser possível uma compreensão desses pressupostos teóricos que atravessam essa modalidade de formação.

<sup>2</sup> Estes números referem-se apenas às Universidades Federais.

<sup>3</sup> Ver, como exemplo, a Revista VEJA Nº 2425, 12/09/2007.

Entendamos brevemente o que está posto nessas teorias. Bakhtin (2000, 2002) funda seu pensamento sobre a *linguagem*, entendendo-a como atividade sobre o outro, como processo e como ação a partir da relação interior do sujeito até sua expressão exterior, dentro de uma relação social (cultural), personificada na palavra. Assim é que o conceito de dialogia para os Ambientes Pedagógicos Virtuais – APV – deve se fazer presente a fim de que se construam conhecimentos voltados para a ação sobre a sociedade nas atribuições de uso da leitura e escrita e práticas de letramento. A partir das bases sócio-discursivas interacionistas, temos a consideração das *ações humanas em suas dimensões sociais* que consideram a linguagem como *atividade* construída também cognitivamente. Assim é essas noções de linguagem devem ser levadas para os cursos de Letras e Pedagogia.

O advento da EAD (Vigneron, 2005) e seu percurso histórico mostram que tem sido a modalidade on-line que mais tem caracterizado essa modalidade hoje. O surgimento de instituições que ofertam cursos em todos os níveis pela rede mundial de computadores como a Open University (EUA), CENED (França) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), dentre outras, acabou por imprimir nesta modalidade sua identidade.

Sabemos que este tipo de formação permite atividades de ensino-aprendizagem que consideram a flexibilidade de tempo, a flexibilidade cognitiva e de espaço para a construção do saber, lançando mão da diversidade de recursos da telemática e de multimídias. Ela busca a idéia da construção do saber, diante das novas concepções do processo ensino-aprendizagem e da autonomia relativa do aluno, uma vez que o professor (ou tutor) orienta o trabalho a ser seguido. Logo, a EAD hoje se caracteriza, entre outros fatores, pela prescindibilidade da presença e pela mediação tecnológica.

Nessa esteira, percebemos que a formação mediada pela rede traz em si aspectos de contextos sociais atravessados por características da comunicação de massa que *reordenam relações de tempo e de espaço* conforme Thompson (2002). Essa reordenação do espaço e do tempo provocou um distanciamento das interações face a face, mas engendrou um processo reflexivo de autoformação. A vivência da chamada *idade mídia*<sup>4</sup> veio mostrar como as formas de lidar com o conhecimento e com o ensino de língua geram mecanismos para se repensar e ratificar conceitos como interação, formação, avaliação, noção de língua e ensino de língua materna. E pensar essa comunicação mediada nos impõe algumas questões ensino e concepções teóricas de aprendizagem de conteúdos em língua materna.

O advento e a expansão da internet – mais especificamente nos anos 80 – trouxe o conceito de *ciberespaço* tratado por Pierre Lévy (2000: 13) como um espaço político e cultural que envolve fenômenos simultâneos. O espaço cibernético é, para o autor, um

terreno onde está funcionando a humanidade hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância profunda principalmente no plano econômico e científico, e, certamente, esta importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como por exemplo na Pedagogia, na Estética, na Arte e na Política.

A partir do fenômeno da *cibercultura* – o autor considera a totalidade de aparatos tecnológicos, técnicas e formas de conceber o pensamento e os valores sociais como caminho sem volta – vemos a mudança nos paradigmas do papel do professor e da forma como os falantes lidam com a língua, assim como noções de tempo, espaço

---

<sup>4</sup> Termo usado por Rubim (2000: 79) para caracterizar a era em que a mídia domina os espaços sociais.

entre outros. Dessa forma, cabe aqui a investigação da concepção de língua presente nos cursos de formação de professores *on-line* já que eles apontam para uma nova cultura da linguagem e de formas de conceber essa noção. Assim, é necessário que o debate social se faça presente para garantir aos profissionais formados nos ambientes virtuais oportunidades iguais a qualquer outro.

## 2 CURRÍCULO DE PORTUGUÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Discutir sobre currículo para o ensino de língua significa tomar posição política e ideológica sobre o que calar e o que abordar em sala de aula para formar o aluno. Sua escolha envolve questões tão complexas que o debate é sempre atual. No caso do ensino de Português, a mídia, como já apontamos acima, tem se ocupado de formar estereótipos que apontam bons desempenhos profissionais agregados ao uso da língua padrão. O que não se pode deixar de considerar, no entanto, é que o foco da relação ensino/ aprendizagem para o curso de língua deve estar centrado no uso e não no código. Isso implica dizer que a base do currículo de língua materna deve ser crítica.

Questões como essa passam pelo histórico do reconhecimento da disciplina através dos tempos. Fazendo uma pequena retrospectiva, veremos que o ensino de Língua Portuguesa – LP – no início da colonização do Brasil "restringia-se à alfabetização" e, quando muito, servia para "o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética" conforme aponta Soares (1998). Essas posturas foram se modificando ao longo do crescimento social, político e econômico do país, mas também, à medida que essas mesmas questões avançavam impunham à educação formas diferentes de se conceber o ensino. No entanto, a história do ensino de LP no Brasil acabou por deixar uma herança fundada na gramática tradicional, pois as práticas escolares com a língua previam apenas atividades gramaticais que imitassem a escrita dos considerados intelectuais: escritores e filósofos. Isso ocorre mais precisamente depois da chamada Reforma Pombalina (Marcuschi, 2000). Nesse sentido, o autor mostra que:

Com a Reforma Pombalina, em 1759, deu-se início ao estudo da Língua Portuguesa no mesmo estilo da Língua Latina: Gramática, Retórica e Poética, imitando os bons escritores. Para tanto, existiam os **Florilégios**, **Seletas** e as famosas **Antologias** com seleção de textos clássicos da literatura. Seguiam-se os preceitos da Filologia que comandava então o estudo da língua. A idéia era a de que a língua formava um grande quadro da **identidade nacional** e era o depositário da **cultura nacional**. E esta se expressava na Literatura de um povo, que devia ser imitada. Era ainda o ideal greco-latino do ensino de língua.

Cada concepção de ensino de língua, como sabemos, traz em si práticas diferentes. Na modalidade virtual, não pode ser diferente e o que se quer é que a formação de professor de língua materna se dê dentro da concepção de letramento crítico. Esta perspectiva de trabalho lida com a noção de língua como discurso e interação, o que significa que vemos a língua como atividade, que deve ser concebida como prática dialógica, social e histórica e que precisa ser levada para a sala de aula também nos APV.

Assim, decidir sobre o currículo significa compreender qual visão de língua se tem para a prática. Promover formação crítica, assim como autonomia leitora e escritora, significa adotar um currículo igualmente crítico e voltado para a diversidade,

pois subjacente a ele estão as questões ideológicas e políticas. Snyder (2008) mostra que *o currículo envolve ideologias e que a visão de educação afeta a visão de currículo. Concepções afetam os objetos de ensino a serem abordados*. Desenvolver a consciência crítica nos currículos passa pela cooperação entre sujeitos e reflexão sobre linguagem e seu poder. As questões de currículo para o ensino virtual se impõem à medida que esta modalidade de formação de professor precisa dar conta da área específica, mas também das questões pedagógicas. A questão, então, é como os atores educacionais – professores, alunos, tutores – vão se apropriar dessa noção de língua na formação mediada pela tecnologia desses dois pontos de vista, pois falamos em formação de professores.

Não existe uma língua que se ensina presencialmente e outra que se ensina virtualmente. Se falamos em formação, falamos em contextos teórico-metodológicos que prevejam questões de teorias lingüísticas, cognitivas, produção de conhecimento, prática reflexiva, noções claras dos blocos temáticos de leitura / produção textual e de suas modalidades – oral e escrita – com todos os vieses que lhes atravessam. A noção de língua para a graduação a distância deve, antes de ser tecnológica, responder pelo seu compromisso com a prática sócio-discursiva voltada para o outro. Sem este norte, a formação dessa modalidade corre o risco de cair no descrédito. De todo modo, o currículo de formação de professor de língua em EAD deve conter disciplinas e atividades que promovam a formação teórica e pedagógica do aluno, numa dimensão de *auto-ecoformação*<sup>5</sup> para o domínio integral das competências para o ensino. Melhor dizendo, e para retomar um termo de Pesce e Oliveira (2005), a *dialogia digital* em EAD requer uma formação crítica que considere alunos e professores atores sociais que construam sentido a partir de suas interações digitais nos ambientes *e-learning*.

Especificamente para as questões de leitura e produção de texto tratadas aqui, os PCN-LP (1997) – a despeito de todas as questões políticas impostas à formatação do documento – nos dão importantes direções para um currículo de ensino de língua. Pensar esse currículo significa, entre outras coisas, inserir questões de capacidade de compreender e produzir textos, argumentar, estabelecer relações entre textos e o mundo, refletir sobre condições, objetivos e estratégias de leitura e escrita em ambientes *on-line* e fora deles também.

### 3 LETRAMENTO E CURRÍCULO: ALGUMAS INCURSÕES

Passemos, então, a observar o comportamento de três cursos<sup>6</sup> – 1 de Pedagogia (aqui denominado Curso A), e dois outros de Letras (Cursos B e C) – com mais atenção. Os cursos selecionados aqui, assim como algumas de suas atividades, estão acessíveis ao público nas páginas eletrônicas de cada instituição (ver bibliografia). Selecionamos, para esta análise, os sites de uma instituição particular e duas Universidades Federais. Os critérios para seleção estão centrados unicamente na facilidade de acesso aos materiais.

Começamos pela primeira. O Curso A refere-se a uma instituição particular que iniciou seu curso de Letras em 2005. Embora a instituição não disponibilize seu Projeto Político Pedagógico no site, ao acessar a grade curricular, percebemos a ausência de disciplinas voltadas para leitura e produção de texto e ênfase em disciplinas teóricas.

---

<sup>5</sup> Conceito usado por GALVANI (2005) para considerar pólos diferentes de formação (ver bibliografia).

<sup>6</sup> Aqui retiramos os nomes das instituições a fim de preservar a imagem das mesmas.

Não podemos deixar de observar, também, a presença de disciplinas bastante atípicas do currículo de Letras, tais como Responsabilidade Social e Meio Ambiente, Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Direito e Legislação. Conforme aponta sua ementa, o curso está *voltado para a formação do profissional da educação*, no entanto, o chamado, currículo aberto e flexível, na esteira de Burbules e Callister (apud Braga 2005) sobre o hipertexto, não pode significar ausência de estudos pontuais para a formação do profissional de Letras. Não há, nesse caso, como avaliar a concepção de ensino de língua.

Ocorre que as práticas sociais de letramento – mais complexas que apenas ler e escrever, ou seja, mais que a compreensão do sistema de escrita – são condição tanto para o acesso dos alunos no ensino superior presencial ou a distância quanto para a prática docente de propostas de leitura e produção de texto neste grau e no ambiente virtual de ensino. Segundo Soares (2008), *nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante [...]*. Para o ensino nos ambientes virtuais esta questão também deve ser olhada com atenção. Encarar, então, questões de letramento no ensino superior nos ambientes virtuais mexe com a concepção não só de língua e linguagem, mas também de ensino e com a visão do que levar para a sala de aula como material didático a ser tratado nesses ambientes de aprendizagem. Nesse sentido é que dizemos que a concepção de letramento nos ambientes virtuais vai se construindo a partir de práticas de letramento digital (Braga, 2005), como também na relação com o conhecimento tratado nas aulas e na forma de lidar com o próprio ambiente. O que se coloca aqui é que não basta o acesso aos meios digitais, aos materiais, mas é preciso que as práticas de leitura e produção de texto para cursos de EAD sejam tratadas de modo relevante, considerando questões de problematização, confrontação, teorização, hipertextualização<sup>7</sup> e prática significativa de produção.

Avançando na observação de outra instituição, agora federal, Curso B, em relação à primeira instituição, vemos uma diferença de 1 ano e 6 meses no processo de formação do profissional, pois o Curso B (também de Letras), tem duração de 4 anos e meio. Vemos no currículo desta instituição a preocupação com o equilíbrio entre disciplinas teóricas, práticas – currículo de educação –, disciplinas voltadas para o ambiente virtual e também a preocupação com leitura e produção de textos. Lemos na ementa do curso, que esta disciplina LPT teve duração de 8 semanas com a seguinte ementa:

*A disciplina Leitura e Interpretação de Textos se propõe a levar o aluno a tomar contato com as principais concepções concernentes ao texto escrito no que se refere à sua natureza, ao processo produtivo e ao desenvolvimento de habilidades necessárias à sua interpretação. Gêneros textuais; funções da linguagem; estratégias de leitura e interpretação.*

Desta última, é possível acessar diretamente do site as atividades propostas, o que mostra uma postura de transparência da instituição, pois os materiais de módulos passados são acessíveis ao público. Assim, acessamos a disciplina Leitura e Produção de texto e as atividades propostas para a disciplina que durou 8 semanas no ano de 2007 (21/10 a 15/12/2007).

---

<sup>7</sup> Este termo é uma maneira nossa de tentar sintetizar a discussão de Braga (2005) quando a autora retoma Burbules e Callister em relação ao que os hipertextos devem ser: *ricos, abertos, complexos e flexíveis*.

Na observação das atividades, o que fica subjacente é a noção de língua como estrutura e não como uso. Se atentarmos, por exemplo, para a planilha de correção de produção textual, veremos a ênfase dada a questões de norma gramatical mesmo nos itens que dizem respeito à textualidade: *“Reescrever observando: adequação dos conectivos e palavras de relação; corrigir fragmentação e truncamento de idéias; evitar acúmulo de idéias num mesmo período; construir paralelismo sintático”*.

A primeira semana do curso trabalhou sobre a relação das pessoas com a escrita e os mitos que a envolvem. O texto transcrito abaixo com recortes, e presente no site da instituição, está no livro da autora indicada na referência ao fim da atividade, e expressa o que seja escrita: uma atividade dolorosa. Observemos um recorte da primeira atividade da disciplina<sup>8</sup>:

### **1ª SEMANA – TEXTO 1**

#### **Os mitos que envolvem a escrita**

- 1.1 Escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm. [...]
- 1.2. Escrever é um ato que exige empenho e trabalho e não um fenômeno espontâneo. [...]
- 1.3. Escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas "dicas". [...]
- 1.4. Escrever é uma prática que se articula com a prática da leitura. [...]
- 1.5. Escrever é necessário no mundo moderno. [...]
- 1.6. Escrever é um ato vinculado a práticas sociais. [...]

Os textos que produzimos fazem parte de práticas sociais consolidadas coletivamente. Não são atos isolados da comunicação social.

Para ampliar sua reflexão sobre este assunto, leia o primeiro capítulo do livro, que estará disponível na biblioteca do pólo.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Técnica de Redação. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

Se observarmos as atividades seguintes, perceberemos mais uma vez a ênfase na gramática normativa para produção de texto. O trabalho e as reflexões sobre leitura não aparecem durante toda a disciplina. Vejamos o texto 3 da primeira semana de trabalho da disciplina:

### **1ª SEMANA – TEXTO 3 – REVISÃO GRAMATICAL**

#### **MANUAL DE REDAÇÃO E ESTADO DO ESTADO DE S. PAULO**

Erros gramaticais e ortográficos devem, por princípio, ser evitados. Alguns, no entanto, como ocorrem com maior frequência, merecem atenção redobrada. Veja os cem mais comuns do idioma e use esta relação como um roteiro para fugir deles.

---

<sup>8</sup> Aqui apresentamos os textos das atividades recortados por uma questão de economia do texto, mas eles podem ser lidos na íntegra no anexo 4 deste trabalho ou diretamente no site da instituição (Ver bibliografia).

O texto 3 da discussão em tela foi retirado do Manual de redação do Estado de São Paulo e está presente na atividade proposta pela instituição. Vê-se nessa leitura, ou como está colocado, nesta revisão, uma proposta centrada na gramática em que podemos encontrar 100 itens de como escrever “bem”, visando a questões de gramática e ortografia, tais como, 1 - "*Mal cheiro*", "*mau-humorado*". 2 - "*Fazem*" cinco anos. 3 - "*Houveram*" muitos acidentes. [...].

É curioso observar que o curso segue falando em produção textual, porém o tratamento dado à leitura não aparece e, na última semana do curso, sobre a leitura diz apenas:

#### **Texto 16**

Caro cursista,

para que você continue ampliando seu universo de comunicação verbal é necessário que você incremente seu programa de leituras: uma revista semanal, um jornal diário, um romance atrás do outro. Pela leitura você vai internalizando os usos corretos da língua. [...]

Por fim, a terceira instituição, Curso C. O curso de Pedagogia a Distância, desta instituição federal, teve início em 2006 e terá duração de 4 anos. Na grade curricular, percebemos a pouca ênfase dada à leitura e produção de texto na formação do pedagogo. A única disciplina voltada para esta questão chama-se *Português Instrumental* e aparece com a seguinte proposta em sua ementa:

Português Instrumental – 60 h, 04 créditos

Ementa: A Língua Portuguesa como fonte de comunicação. Gêneros textuais no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Construção do hábito de ler e escrever. Leitura, compreensão e interpretação textos. Os suportes textuais e os projetos integrados de leitura e redação.

A concepção de *língua como fonte de comunicação* aponta para pressupostos pragmáticos, mas o que se precisa garantir é a noção de língua como atividade, como prática interativa e discursiva. A ementa, no entanto, propõe discussões bastante atuais, mas que exigem maior tempo de estudo que apenas 60 horas em caráter instrumental. A *construção do hábito de ler e escrever*, por exemplo, exige mais tempo que apenas um semestre, o que, para a formação do pedagogo é fundamental.

Desta Universidade não há dados de módulos anteriores e a noção de língua e linguagem não fica exatamente expressa na ementa, mas nela notamos uma preocupação com temas atuais para o ensino de língua. Uma exploração das atividades certamente poderá apontar a noção de ensino de língua com mais clareza.

#### **4 CONSIDERAÇÕES (PARCIALMENTE) FINAIS**

Este ainda é um estudo preliminar, mas podemos assinalar que os cursos de Pedagogia e Letras em EAD ainda precisam explicitar em suas ementas e em suas atividades quais noções de língua, linguagem e letramento estão presentes em suas práticas. Essa falta da explicitação ocorre nas três instituições, mais acentuada ainda no caso do Curso A e nas atividades colocadas para os cursistas, no caso do Curso B.

As concepções de letramento e linguagem, no entanto, precisam ficar claras nas propostas de atividades. Apesar da investigação aqui ainda ser inicial, vemos que a noção de língua nas atividades do Curso B estão centradas na correção textual, além da falta de clareza do que seja trabalho com leitura e total ausência de tratamento da questão.

No caso dessas graduações, esses Ambientes Pedagógicos Virtuais têm-se mostrado grande campo de pesquisa sobretudo no que tange à concepção de língua. As áreas de fala e escrita, variação, as questões de uso das novas tecnologias nesses cursos são apenas exemplos de campos que devem ter o olhar dos pesquisadores a fim de que possa ser garantida a noção de interação na formação dos novos professores nesses ambientes de aprendizagem.

Numa discussão política mais ampla, a sociedade pode e deve ter acesso às atividades realizadas em cursos on-line já que isso não tem implicações práticas. Muito pelo contrário, torna transparente o Ensino a Distância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANHANGUERA. [www.unianhanguera.edu.br/anhanguera](http://www.unianhanguera.edu.br/anhanguera)
- ANTUNES, Irandé. (2003). Aula de Português: *Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (2005) *Interação na Internet – formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BAKHTIN, Mikhail. (2000) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV, V. (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec (10ª. ed.).
- BRAGA, D.B. (2005). *A construção de sentido em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos*. In.: FREIRE, M. et all. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, p. 247-268.
- \_\_\_\_\_; RICARTE, I.L.M. 2005. *Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos*. ANOLL, Campinas, nº 18, p. 59-82.
- BRONCKART, J. P. (1999) *Atividades de linguagem, textos e discursos para um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo. Educ.
- CORRÊA, J. (org). (2007) *Educação a distância – orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed.
- COSTA JR., Hélio Lemes. *EDUCAÇÃO "PRÊT-À-PORTER"*. Revista Conect@ - número 3 - novembro/2000. Lido em: [http://www.revistaconecta.com/conectados/helio\\_pret.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/helio_pret.htm).
- GALVANI, Pascal. (2002). *A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural*. *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom. P. 95-121.
- LÉVY, Pierre. (1993) *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- \_\_\_\_\_, (2000) *A emergência do Cyberspace e as mutações culturais*. In: PELLANDA, N.M.C.; PELLANDA E.C. *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios,.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2000) *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Recife: UFPE, (in mimeo).

\_\_\_\_\_. (2001) *Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco "Falada"*. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org) O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_. (2001) *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org) O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_.; (2004). XAVIER, Antônio C. S. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (2000) *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. Brasília.

MORAN, J.M. (2002). *O que é educação a distância*. Lido em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. (1997). Brasília, MEC: Secretaria da Educação Fundamental.

PESCE, L. OLIVEIRA, V.B. (2005). *Dialogia Digital: considerações sobre metodologia da mediação a distância*. In. VIGNERON, J., OLIVEIRA, V.B. *Sala de aula e tecnologias*. São Bernardo do Campo: UMESP, p. 29-38.

REVISTA VEJA. Nº 2425, 12/09/2007. São Paulo: Abril.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2002). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasília: MEC, SEMTEC.

SNYDER, Ilana (2008) *The Literacy Wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Australia: Allen & Unwin.

SOARES, Magda. (1998) *Concepção de linguagem e ensino da Língua Portuguesa*. In: BARBOSA, N. B. *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ.

\_\_\_\_\_. (2005) *O livro didático e a escolarização da leitura*. Lido em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevista/magdasoares>.

\_\_\_\_\_. (2003) *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.

THOMPSON, John 1998. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. [www.uab.br](http://www.uab.br)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA <http://uab.unb.br/course/view.php?id=33&week=0>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA. UFPBVirtual. Lido em: [www.virtual.ufpb.br/letras](http://www.virtual.ufpb.br/letras).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA. UFPBVirtual. Lido em: <http://www.virtual.ufpb.br/cursos/PPP%20Curso%20de%20Pedagogia.pdf>.

XAVIER, Antônio C. S. *Letramento digital e ensino*. In SANTOS, C.F. e MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.