



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Carina Maciel de Oliveira Silva

**Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD
semipresencial: estudo do par dialógico *proposta-resposta***

São José do Rio Preto
2021

Carina Maciel de Oliveira Silva

**Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD
semipresencial: estudo do par dialógico *proposta-resposta***

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio.

Financiadora: CAPES

Processo: 88882.180756/2018-01

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Komesu

São José do Rio Preto
2021

S586p Silva, Carina Maciel de Oliveira
Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD semipresencial : estudo do par dialógico proposta-resposta / Carina Maciel de Oliveira Silva. -- São José do Rio Preto, 2021
166 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Fabiana Komesu

1. Letramentos. 2. Dialogia. 3. Par proposta-resposta. 4. Escrita. 5. Educação a Distância. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Carina Maciel de Oliveira Silva

**Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD
semipresencial: estudo do par dialógico *proposta-resposta***

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Processo: 88882.180756/2018-01

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fabiana Komesu
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

Prof.^a Dr.^a Flávia Danielle Sordi Silva Miranda
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP – Câmpus de Marília

Prof.^a Dr.^a Luciani Ester Tenani
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto.

São José do Rio Preto
18 de fevereiro de 2021

À memória de Célia Maria Pires de Almeida, pessoa incrível
que tive a oportunidade de conhecer e chamar de amiga. Você
está presente nesta tese, Célia.

Agradecimentos

À professora doutora Fabiana Komesu, por ter acreditado em mim e na minha capacidade, pelo trato simples, primoroso, científico e, acima de tudo, humano com o qual sempre conduziu a orientação. Muito obrigada por fazer parte da história de minha formação acadêmica e profissional;

aos professores doutores Lourenço Chacon Jurado Filho (Unesp) e Luciani Ester Tenani (Unesp) pela leitura atenta, pelos comentários e contribuições dadas a este trabalho, por ocasião do Exame de Qualificação Geral e também por ocasião do Exame de Defesa da Tese;

às professoras doutoras Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), e Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela participação no Exame de Defesa da Tese;

aos professores doutores Cícero da Silva, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Cristiane Carneiro Capristano, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, da Universidade de São Paulo (USP), pela participação como membros suplentes da Comissão Examinadora do Exame de Defesa da Tese;

aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Unesp, pela formação recebida, e aos colegas do grupo de pesquisa “Práticas de leitura e escrita em contexto digital” (CNPq/Unesp), pela convivência e pelos momentos de aprendizagem ao longo desses anos;

à Roberta Pereira Fiel e Simone Rizzatto Albertini, pela companhia alegre e divertida e pelos momentos de aprendizagem em disciplinas. Em se falando de alegria e predisposição em aprender, não poderia deixar de agradecer à Maria Ignez de Lima Pedroso, companheira adorável, com quem pude conviver de maneira próxima nos dias de um já longínquo Congresso Internacional da Abralín, em Niterói, Rio de Janeiro. Meu muito obrigada também à Viviane Vomeiro Luiz Sobrinho e a sua mãe, dona Fátima, que abriram as portas de seus lares para me acolherem em São José do Rio Preto. A hospedagem e o carinho recebidos ficarão guardados em minhas lembranças;

à minha amiga, irmã e companheira Marlúcia Oliveira Cavallieri Martins, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando ao longo de toda minha trajetória. Amiga, você sempre me fez acreditar em minha capacidade;

a outras pessoas também muito especiais: José Antônio de Souza, e Silvine Aparecida de Freitas, sou eternamente grata pelos incentivos; a Leni Aparecida Souto Miziara, que esteve comigo em um dos momentos profissionais mais difíceis vividos nesses anos de dedicação à tese;

ao meu esposo e aos meus filhos, pela cumplicidade, compreensão, paciência, por me darem forças em todos os momentos.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, a quem agradeço pelo apoio recebido no período de julho de 2016 a outubro de 2017.

“O homem é completamente exteriorizado e iluminado pela palavra, em todas as suas manifestações vitais.” (BAKHTIN, 2018b, p. 151)

Resumo

De uma perspectiva teórico-metodológica que privilegia, por um lado, os Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) – de maneira particularizada, na relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais –, por outro, os estudos de Bakhtin e seu Círculo – de maneira particularizada, no modo de constituição dialógico da linguagem –, esta Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos tem como objetivo principal investigar a constituição dialógica de enunciados-proposta de atividades e enunciados-resposta de atividades produzidas, respectivamente, por professor/instituição e universitários de um Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial – da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Esse objetivo geral desdobra-se em outros, específicos: (i) investigar marcas linguístico-discursivas que indiciam práticas letradas digitais valorizadas pelo professor/instituição e práticas letradas digitais mobilizadas pelos universitários na constituição, respectivamente, do enunciado-proposta e do enunciado-resposta; (ii) investigar a imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente (conteúdo ensinado/estudado) no espaço e no tempo de um processo de comunicação entendido como síncrono e assíncrono; (iii) investigar vozes mobilizadas da interdiscursividade na composição de enunciados-proposta e na composição de enunciados-resposta e sua relação com o processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora. O conjunto do material é formado de seis enunciados-proposta e 144 enunciados-resposta produzidos por 24 universitários (professores em formação), na disciplina *Educação e Linguagem*, no ano de 2010. A hipótese é a de que o par dialógico *proposta-resposta* é constituído diferentemente em contexto presencial e em contexto a distância semipresencial, pois, do ponto de vista da instituição promotora e das políticas públicas de ensino, a ausência de presença física do professor e do universitário, em um mesmo espaço e tempo, requer o emprego de instruções específicas, segundo uma arquitetônica enunciativa que visa preencher essa “lacuna” no processo de textualização. Ao assumir que o par dialógico *proposta-resposta* é uma atividade verbal social que implica sempre presença – contrariamente ao que dizem estudiosos da chamada grande divisa, na caracterização de aspectos estritos para fala e escrita –, propomos a tese segundo a qual o modo de enunciação escrita é a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados em contexto de Educação a Distância semipresencial, uma vez que, por meio dele, é possível (re)instaurar presencialmente, em cena, interlocutores que se encontram fisicamente distantes, em tempos

distintos. Os procedimentos de investigação estão fundamentados em uma perspectiva etnográfica e discursiva (CORRÊA, 2011), que se ocupa da história de sentido que formulações particulares de um texto carregam consigo. Dessa perspectiva, dados etnográficos são tratados como fatos discursivos simultâneos às formulações particulares de textos. Dentre os resultados alcançados, destacam-se: (i) a crítica a uma noção de autonomia do universitário na modalidade a distância, fundamentada numa concepção de *presença na ausência* dos interlocutores no processo de textualização; (ii) o fato de que o emprego de tecnologias digitais na constituição da arquitetura enunciativa na modalidade a distância não desfaz a relação dissimétrica entre professor/instituição e universitário, como implicitamente enunciado em discurso institucionalizados; (iii) a prevalência de uma noção de texto escolarizado, em contexto de aprendizagem que tem como principal característica a virtualização e a desterritorialização dos saberes.

Palavras-chave: Letramentos. Dialogia. Par proposta-resposta. Escrita. Educação a Distância.

Abstract

From a theoretical-methodological perspective which, on one hand, prioritizes *New Literacy Studies* – particularly in the relationship between academic literacies and digital literacies – and, on the other hand, the studies of Bakhtin and his Circle – particularly concerning the dialogic constitution of language – the main purpose of this Doctoral Dissertation in Linguistic Studies is to investigate the dialogic constitution of task proposal enunciations and response enunciations of performed tasks, respectively, by the professor/institution and by undergraduate students of a Bachelor Degree in Pedagogy – semi-distance learning – at the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp). This main objective unfolds into other specific objectives: (i) investigating linguistic-discursive traces which evidence digital literacy practices valued by the professor/institution and digital literacy practices applied by undergraduate students, respectively, in the constitution of the proposal enunciation and the response enunciation; (ii) investigating the image which the professor/institution and undergraduate student create of themselves, the Other and the referent (taught/studied content) within space and time of a communication process understood as being synchronous and asynchronous; (iii) investigating interdiscursivity *voices* mobilized in the composition of proposal enunciations and response enunciations and their relation to the remote textualization process valued by the promoting institution. The material comprises six proposal enunciations and 144 response enunciations written by 24 undergraduate students (teachers in training) in the course *Education and Language* in the year 2010. Our hypothesis is that the dialogic *proposal-response* pair is formed differently in a face-to-face context and in a semi-distance context, given that, from the point of view of the promoting institution and public education policies, non-physical presence of the professor and the student in the same space and time requires the use of specific instructions, according to an enunciative architecture aimed at filling this “gap” in the textualization process. In assuming that the *proposal-response* dialogic pair is a verbal social activity which always implies in presence – as opposed to statements of scholars from the so-called great divide in the characterization of strict aspects for speech and writing –, we set the thesis whereby the written mode of enunciation is the main technology applied when constituting knowledge enunciated in the context of semi-distance learning, given that interlocutors who are physically distant, at different times, can thus be re(introduced) presentially into the scene. The research procedure is based on an ethnographic and discursive perspective (CORRÊA, 2011), which covers the

history of meaning carried by particular formulations of a text. In this perspective, ethnographic data is treated as discursive facts which are simultaneous to particular formulations of texts. Among the achieved results, we highlight: (i) a critical view of the idea of autonomy of undergraduate students in distance learning, supported by a concept of *presence in absence* of the interlocutors in the textualization process; (ii) the fact that using digital technologies in the constitution of the enunciative architecture does not revoke the disymmetric relationship between the professor/institution and the undergraduate student, as implicitly stated in institutionalized discourses; (iii) the prevalence of the notion of school text, in a learning context whose main trace is virtualization and deterritorialization of knowledge.

Keywords: Literacies. Dialogism. Proposal-Response Pair. Writing. Distance Learning.

Lista de quadros

Quadro 1 – Cronograma da disciplina <i>Educação e Linguagem</i>	82
Quadro 2 – Propostas de atividades na disciplina <i>Educação e Linguagem</i>	82
Quadro 3 – Propostas de produções textuais escritas que compõem o conjunto de material.....	83
Quadro 4 – Propostas de produções textuais escritas a que tivemos acesso.....	84
Quadro 5 – Propostas de produções textuais escritas selecionadas para a constituição do <i>corpus</i>	85
Quadro 6 – Organização geral do <i>corpus</i>	87
Quadro 7 – Habilidades e competências (ditas e presumidas) para o letramento digital.....	99

Lista de figuras

Figura 1 – Número de Ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino – 2009-2019.....	18
Figura 2 – Identificação dos enunciados-proposta selecionados.....	86
Figura 3 – Enunciado-proposta 1.....	97
Figura 4 – Enunciado-proposta 2.....	98
Figura 5 – Enunciado-resposta 103 produzido por U18.....	107
Figura 6 – Enunciado-resposta 07 produzido por U2.....	109
Figura 7 – Enunciado-resposta 44 produzido por U8.....	112
Figura 8 – Enunciado-resposta 56 produzidos por U10.....	114
Figura 9 – Enunciado-resposta 2 produzido por U1.....	115
Figura 10 – Enunciado-proposta 5.....	119
Figura 11 – Excerto do enunciado-proposta 5.....	121
Figura 12 – Enunciado-proposta 3.....	124
Figura 13 – Enunciado-resposta 65 produzido por U11.....	128
Figura 14 – Enunciado-resposta 11 produzido por U2.....	129
Figura 15 – Enunciado-resposta 47 produzido por U8.....	130
Figura 16 – Enunciado-resposta 105 produzido por U18.....	132
Figura 17 – Enunciado-resposta 111 produzido por U19.....	132
Figura 18 – Enunciado-resposta 51 produzido por U9.....	133
Figura 19 – Enunciado-proposta 4.....	136
Figura 20 – Enunciado-proposta 6.....	138
Figura 21 – Enunciado-resposta 112 produzido por U19.....	140
Figura 22 – Enunciado-resposta 52 produzido por U9.....	141

Figura 23 – Excerto do enunciado-resposta 130 produzido por U2.....	142
Figura 24 – Excerto do enunciado-resposta 10 produzido por U2.....	143
Figura 25 – Excerto do enunciado-resposta 118 produzido por U20.....	143
Figura 26 – Excerto do enunciado-resposta 106 produzido por U18.....	144
Figura 27 – Excerto do enunciado-resposta 70 produzido por U12.....	145
Figura 28 – Excerto do enunciado-resposta 4 produzido por U1.....	146
Figura 29 – Enunciado-resposta 18 produzido por U3.....	147
Figura 30 – Enunciado-resposta 54 produzido por U9.....	148

Sumário

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID	17
1.1. A importância do par dialógico <i>proposta-resposta</i> em estudos linguísticos	26
1.2. Organização da tese	30
2. O ENREDO EM QUE SE TECEM OS FIOS DISCURSIVOS DO ENSINO A DISTÂNCIA	34
2.1. O percurso histórico da Educação a Distância	34
2.2. A Educação a Distância no cenário brasileiro	37
2.2.1. Univesp: a expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo	41
2.2.2. O Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Univesp	44
3. NOÇÕES DE PRESENCIALIDADE, SEMIPRESENCIALIDADE E DE A DISTÂNCIA	48
3.1. Noções de <i>presencialidade</i> , <i>semipresencialidade</i> e de <i>a distância</i> em discursos oficiais de ensino	48
3.2. Noções de <i>presencialidade</i> , <i>semipresencialidade</i> e de <i>a distância</i> na/da linguagem	56
4. ARQUITETÔNICA ENUNCIATIVA: BASE PARA A COMPREENSÃO DOS ELLOS CONSTITUTIVOS DO PAR DIALÓGICO PROPOSTA-RESPOSTA	63
4.1. A inter-relação dos valores axiológicos na constituição da alternância dos sujeitos	63
4.2. O conceito de cronotopo e a relação espaciotemporal na constituição do percurso enunciativo do dizer do professor e do universitário	66
4.3. Os gêneros discursivos na arquitetura enunciativa	69
4.4. Os letramentos digitais na arquitetura enunciativa	72
5. MATERIAL E PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO	76
5.1. Caracterização da pesquisa	76
5.2. Descrição do material	80
5.2.1. A constituição do <i>corpus</i>	85
5.2.2. Os enunciados-proposta de atividade	88
5.2.3. Os enunciados-resposta de atividade	91
6. ANÁLISE DE RESULTADOS	94
6.1. Práticas letradas digitais na construção composicional do par dialógico <i>proposta-resposta</i> de atividade	95
6.1.1. Práticas letradas digitais (ditas e presumidas) nos enunciados-proposta	96
6.1.2. Práticas letradas digitais (ditas e presumidas) nos enunciados-resposta	104
6.2. A representação de si, do outro e do referente na constituição do par dialógico <i>proposta-resposta</i> de atividade	116
6.2.1. A imagem do professor/instituição, do universitário e do referente no enunciado-proposta	117
6.2.2. A imagem do universitário, do professor/instituição e do referente no enunciado-resposta	126
6.3. Outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição do par dialógico <i>proposta-resposta</i> de atividade	133

6.3.1. Outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição do enunciado-proposta.....	134
6.3.2. Outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição do enunciado-resposta..	139
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	157

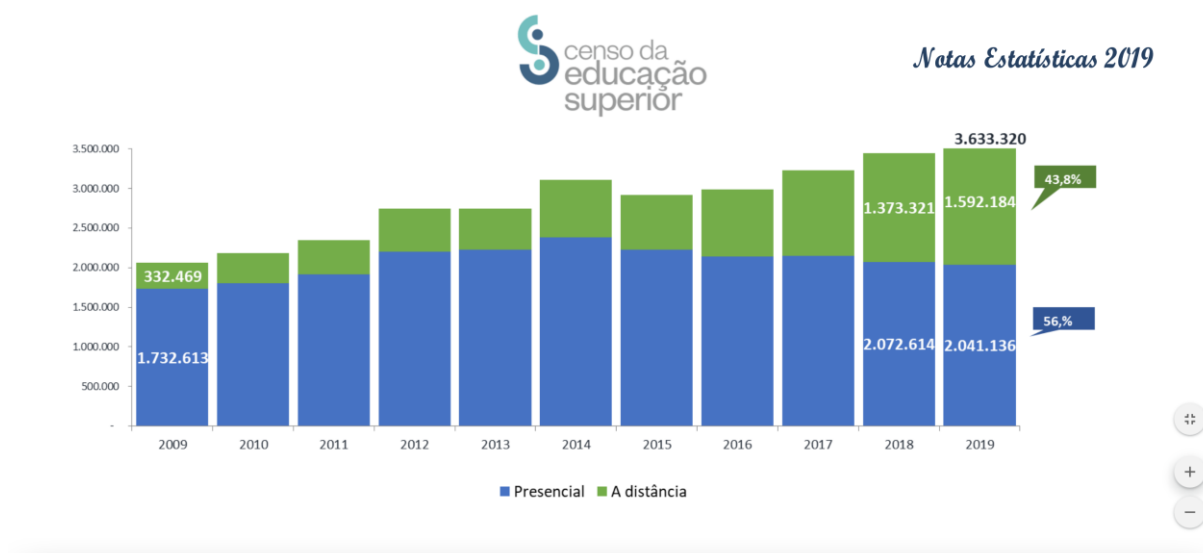
1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID

Segundo o Censo da Educação Superior 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos últimos anos, a procura por cursos de graduação oferecidos na modalidade educação a distância¹ (doravante EaD) cresceu substancialmente. No período de 2009 e 2019, matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto as da modalidade presencial tiveram crescimento de 20,3% no mesmo período. Entre 2018 e 2019, houve aumento no número de matrículas em cursos de graduação a distância (19,1%), maior que o crescimento registrado entre 2017 e 2018 (17%). No que se refere às matrículas em cursos de graduação presencial, houve decréscimo de 3,8% entre 2018 e 2019. Ainda segundo o INEP (2020), a participação percentual de ingressantes em cursos na modalidade a distância em 2009 era de 16,1%; em 2019, passou a ser de 43,8%. Foram avaliados 2.608 Instituições de Ensino Superior (IES), entre universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais (IF) e centros federais de educação tecnológica (CEFET). Desse total, instituições privadas representam 88,4%.

O Gráfico 1 a seguir foi extraído das *Notas Estatísticas 2019* do INEP (2020, p. 12):

¹ A opção pela grafia de “a distância” sem a ocorrência de crase é justificada pelo fato de que na referida expressão a palavra “distância” não é especificada, tornando-se desnecessário, portanto, precedê-la do artigo definido “a”.

Figura 1 – Número de Ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino – 2009-2019



Fonte: INEP (2020)

O aumento pela procura de cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância é reflexo do crescimento da oferta dessa modalidade impulsionada por políticas públicas instituídas nas duas últimas décadas – período mais amplo, portanto, do que o referente a essa “fotografia” da situação do número de ingressantes dos dez últimos anos, produzida pelo INEP. Essas políticas públicas têm funcionado como incentivo, uma vez que cursos a distância garantiriam a democratização da educação, com custos mais baixos e maior abrangência, se comparada à modalidade presencial (MALANCHEN, 2015). De um ponto de vista institucional, a EaD tem se sido apresentada pelo Estado como aliada no propósito explícito de assegurar a formação profissional em diversos segmentos da sociedade. No que se refere a seu funcionamento, se por um lado fica evidente que o critério do custo se sobressai como argumento (supondo-se que a qualidade seja equivalente nas diferentes modalidades), por outro, como afirma Gomes (2013), também é preciso destacar uma fetichização da EaD no Brasil, como suposta solução para problemas da educação.

Em 2020, ano da conclusão deste trabalho, a pandemia da Covid² impôs-se como grave crise sanitária, mas também como grave problema para a educação, para além das questões

² Covid é um acrônimo para *Coronavirus Disease*, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, cuja transmissão foi inicialmente identificada no ano de 2019 em Wuhan, na China. Segundo a universidade norte-americana *Johns Hopkins*, até o dia 17/12/2020, havia 74.356.119 casos de infectados no mundo, com 1.651.891 mortos. Até aquela data, o Brasil estava em terceiro lugar no número de infectados (com 7.040.608 pessoas, atrás dos Estados Unidos e da Índia) e em segundo no número de mortos (com 183.735, atrás apenas dos Estados Unidos).

política e econômica. Como garantir a formação acadêmica de crianças, jovens e adultos, respeitando-se orientações institucionais de isolamento/distanciamento sociais? O uso de tecnologias digitais emergiu com ainda mais força no Brasil e no mundo, como parte da resposta a essa crise. Assim, se o cenário do ensino superior no País já sinalizava, há anos, um aceleração em relação ao uso de tecnologias digitais na modalidade de ensino a distância, como visto nas notas estatísticas do INEP (2020), o contexto da pandemia parece ter açodado o *por-vir*: de um momento a outro, houve a necessidade da transferência de uma modalidade de ensino presencial para outra, não necessariamente pensada para ser a distância, mas igualmente dependente do emprego de tecnologias digitais.

Segundo nota técnica publicada, em abril de 2020, pela organização sem fins lucrativos *Todos pela Educação*, com 91% do total de alunos do mundo temporariamente fora da escola devido à pandemia da Covid, a transferência de aulas e outras atividades pedagógicas para o formato emergencial a distância foi avaliada como tendência em diferentes países do mundo. Com base em dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), destacou-se que o número de alunos temporariamente fora da escola, na América Latina, era de 95% àquela época. O Brasil seguiu essa orientação de transferência de modalidade de ensino e autorizou, com base na Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC), de 17/3/2020, “a substituição das disciplinas presenciais [...] por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” enquanto perdurar a situação de pandemia, em todas as etapas de ensino. Tratou-se de portaria inédita, uma vez que, como é sabido com base no Decreto n.º 9.057, de 25/5/2017, que regulamenta o Artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 e que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, a oferta de ensino fundamental, por exemplo, na modalidade a distância, apenas é autorizada em situações emergenciais, como as que impedem, por motivo de saúde, o acompanhamento do ensino presencial (inciso I do artigo 9º.), caso dos efeitos de uma pandemia em escala global.

Todavia, a medida adotada no Brasil e em outros países certamente não contemplou/contempla parte dos alunos. A Unesco havia estimado, também no mês de abril de 2020, quando a pandemia estava em curso em diferentes localidades, que 50% do número total de estudantes (cerca de 826 milhões de estudantes à época) não tinham acesso a computador doméstico e 43% deles não dispunham de internet em casa. No Brasil, de acordo com dados divulgados pelo *Painel TIC COVID-19*, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), vinculado ao Comitê Gestor de

Internet no Brasil (CGI.br), 48% dos estudantes com 16 ou mais anos de idade não acompanharam aulas e atividades educacionais remotas por falta de equipamentos para acessá-las. A pesquisa destaca ainda que o telefone celular é o único dispositivo de acesso à internet para 74% dos estudantes das classes sociais D e E. Dentre esses estudantes, 10% compartilham o aparelho celular com outros moradores do domicílio.

A pesquisa do Cetic.br mostra que, embora no período da pandemia tenha havido a disseminação das atividades escolares emergenciais mediadas por recursos digitais entre os estudantes pertencentes às classes C, D e E, essas classes sociais ainda são as mais atingidas pela baixa qualidade da conexão à rede e pelo acesso reduzido a dispositivos (*desktops, notebooks, tablets, smartphones*). Segundo o *Painel TIC COVID-19*, 70% dos estudantes pertencentes às classes A e B usam *notebook* para acompanhar atividades escolares. Na classe C, esse dispositivo é usado por 32%. Já entre os estudantes das classes D e E somente 12% dos estudantes contam com esse recurso.

Refletindo sobre os efeitos da pandemia da Covid no contexto educacional, Junqueira (2020, p. 32-33) destaca a diferença entre EaD e práticas emergenciais remotas. Para o autor, a modalidade a distância, comumente associada à educação de adultos, “utiliza tecnologias digitais para criar uma experiência interativa de aprendizagem que seja, no mínimo, similar à da sala de aula presencial”, com base em trabalho desenvolvido por grupo de diversos profissionais, dentre professores, pedagogos, *designers* e programadores, que tem como preocupação a interação a distância, no atendimento a “aspectos cognitivos e afetivos do ser humano”. No caso de atividades escolares emergenciais, como as tomadas devido a uma pandemia, o autor considera que o que se deu foi a tentativa de transferência de “práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato *online* a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial.”. Junqueira (2020, p. 34) avalia que houve a reprodução de aulas expositivas por professores que, em grande parte, não tinham experiência prévia com tecnologias digitais. Há, portanto, uma distinção conceitual entre EaD e ensino remoto emergencial, na elaboração dos cursos e seus propósitos. O que parece ficar no senso comum, entretanto, é que a educação em diferentes níveis se tornou EaD, acompanhando tendência notadamente vista na década mais recente, no ensino superior no Brasil.

Redes de ensino fomentaram o emprego de diversos recursos digitais para darem continuidade ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas no ano letivo de 2020.

Conforme pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb),³ os recursos digitais mais utilizados por redes municipais e estaduais de ensino no período de suspensão de aulas presenciais foram os ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas da empresa *Google*.⁴ Esses recursos foram/são gerenciados pelo professor da disciplina, que na maioria das vezes, não recebeu nenhum tipo de capacitação que o qualificasse para o uso dessas tecnologias em situações de aprendizagem em que está fisicamente distante do estudante.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), foi responsável pela pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”. Tratou-se de pesquisa feita por questionário *on-line*, da qual participaram 15.654 professores das redes públicas da Educação Básica das cinco regiões geográficas do Brasil. Os dados foram coletados entre 08 e 30/6/2020. A pesquisa mostrou que 89% dos professores entrevistados não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas por ensino remoto. Mais da metade dos professores das redes municipais de ensino não havia recebido nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais (53,6%), mais do que o dobro dos professores das redes estaduais (24,6%). Para 42% dos entrevistados, o trabalho de ensino remoto seguiu sem treinamento formal, por conta própria. Uma grande parte (80%) afirmou que a principal dificuldade é a falta de acesso a computadores e à internet; outra parte (38%) disse que há desconhecimento dos alunos no uso de recursos tecnológicos para acesso a aulas.

Assim, ferramentas digitais que frequentemente ocupavam função coadjuvante no evento de letramento “aula” tornaram-se fundamentais no processo de aprendizado síncrono e assíncrono, na transposição de aulas presenciais para o ensino remoto emergencial. O uso de tecnologias digitais em ambiente formal de aprendizagem é tema frequente recorrente na área dos estudos de linguagem. Autores como Lankshear e Knobel (2006, 2011), Satchwell, Barton e Hamilton (2014), Kleiman (2014), Rohling (2015), Komesu e Galli (2016, 2014) e Komesu (2012, 2013) apresentam discussões que mostram tanto a complexidade dos estudos relacionados aos letramentos digitais como também a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática. A situação inédita da pandemia provocou a emergência tanto o protagonismo do uso de recursos tecnológicos na educação em diferentes níveis, quanto a

³ O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira.

⁴ A despeito da crise econômica como um dos efeitos da pandemia, as chamadas *big techs*, como *Google*, tiveram lucros exponenciais em 2020 (disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/10/29/big-techs-tem-lucros-bilionarios-na-pandemia.ghml>. Acesso em: 21 dez. 2020).

necessidade de uma formação acadêmica qualificada de professores que possam lidar com essas ferramentas, não apenas em sua instrumentalização, mas na apropriação de práticas sociais de leitura e escrita que possibilitem, de fato, “novos” novos letramentos, como dizem Lankshear e Knobel (2011) a propósito da utilização de tecnologias digitais.

Como observado com base nas notas estatísticas do INEP (2020), o aumento do número de ingressantes em cursos superiores de graduação, especificamente, na modalidade a distância, foi uma tendência na última década no Brasil. Matrículas em cursos de licenciatura a distância já superaram o total de matrículas em cursos de licenciatura presencial (53,3% ante 46,7%, ver INEP, 2020, p. 22). Dadas as circunstâncias da pandemia, acreditamos que tão logo o contágio da Covid seja contido por meio de vacinas e outros procedimentos sanitários, é possível que um convívio entre modalidade presencial e modalidade a distância, em atividades ditas semipresenciais em diferentes níveis de ensino,⁵ seja o “novo normal”. Acreditamos que esse convívio de modalidades tenha como efeito a produção de demandas específicas na formação acadêmica de profissionais, tanto em momento inicial quanto de modo continuado entre os que atuam e/ou atuarão na educação básica, educação profissional técnica, educação de jovens e adultos, educação especial e, evidentemente, no ensino superior. No que se refere à formação inicial, o Censo da Educação Superior (INEP, 2019) mostrou que 63% de docentes que já atuam na educação básica encontram-se matriculados em cursos de licenciatura a distância.⁶

O uso de tecnologias digitais é, assim, celebrado como recurso que permitiria o processo de educação a distância (ainda que seja por ensino remoto emergencial, sem planejamento específico), numa *virtualização de saberes* e *desterritorialização do espaço físico tradicional* (LÉVY, 2011), e com a ampliação de espaços simbólicos como os ocupados pela escola/universidade (no período da pandemia, como é sabido, a escola/universidade ocupou os lares de estudantes, universitários e professores).

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação – *desktops*, *tablets*, *smartphones* ou qualquer outro dispositivo que permita conexão à rede – é requisito para o trabalho do professor no desenvolvimento de procedimentos metodológicos que visam à construção de saberes e à autonomia do aluno, segundo “metodologias ativas” distintas das tradicionais. Muitos são os estudos que buscam associar a inovação da tecnologia a uma inovação na/da linguagem ou nos modos de relação humanos/ não humanos. Se, da perspectiva

⁵ A modalidade EaD semipresencial é discutida adiante.

⁶ Ainda de acordo com o INEP (2020, p. 22), em 2019, 36% das matrículas nos cursos de licenciatura foram feitas em instituições públicas, enquanto 64% em instituições privadas. A maioria dos matriculados são pessoas do sexo feminino (72,2%).

da técnica, essa associação parece evidente, do ponto de vista dos estudos da linguagem há ainda muito a ser investigado, no que se refere a esse diálogo entre linguagens e tecnologias (KOMESU, 2012; KOMESU *et al.*, 2020). No âmbito de práticas sociais letradas, há expectativa de que o emprego de tecnologias digitais promova diferentes modos de leitura e escrita, na formação acadêmica de cidadãos críticos.

Se no evento de letramento “aula” presencial parte dos comandos são apresentados de maneira oral pelo professor, ainda que sejam cumpridas instruções apresentadas em materiais escritos, no evento de letramento “aula” a distância, quando concebido na modalidade EaD, parte do material é apresentado por escrito, com outros materiais (vídeos, por exemplo, ou ainda *podcasts*). Salientamos que na modalidade a distância semipresencial, a ausência da presença física do professor ora é substituída por sua presença simbólica “materializada” nos enunciados das propostas de atividade a serem realizadas a distância⁷, ora pelo orientador/tutor da disciplina. Esses enunciados têm a finalidade de averiguar a compreensão do conteúdo apresentado, por meio da roteirização de uma sequência de trabalho que deve ser seguida pelo orientador/tutor da disciplina e executada pelo estudante. Ocorre, entretanto, que quase sempre há diferença entre o que a instituição projeta como resposta e o que é efetivamente realizado pelo aluno. Essas “dimensões ‘escondidas’” dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010; CORRÊA, 2011) são características típicas do processo enunciativo estabelecido entre professor e estudante em contexto da aprendizagem (não somente). Mas, em se considerando a necessidade de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para execução das atividades solicitadas pela instituição, é de se esperar que existam outras dificuldades a serem superadas. Por exemplo, para fazer um gráfico ou inserir uma figura numa produção textual, utilizando um processador de texto, é preciso conhecer determinados comandos do programa. O enunciado da proposta da atividade pode explicitar *tudo* que é esperado do aluno? O que deve ser levado em consideração, numa situação em que o professor não está fisicamente presente?

Nossa hipótese é de que os enunciados-proposta de atividade de produção textual, na relação com os enunciados-resposta, são constituídos diferentemente em contexto presencial e em contexto de EaD semipresencial, uma vez que, do ponto de vista da instituição promotora e de políticas públicas de ensino, a ausência de presença física do professor e do aluno, num

⁷ Contrariamente ao que pode ser visto em trabalhos que consideram que a ausência da presença física do professor implicaria fim da hierarquia professor/aluno ou ainda equipolência de posicionamentos enunciativos, com autonomia do aluno, assumimos, neste trabalho, que a ausência da presença física do professor é uma presença que se mantém na relação com o aluno, que não se desfaz com a distância.

mesmo tempo e espaço, requer a elaboração de instruções específicas que permitirão ao estudante apresentar com sucesso a resposta esperada.

Visando a confirmação ou a refutação dessa hipótese, fundamentamo-nos, por um lado, em pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) – de maneira particularizada, na relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais –, por outro, nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, tendo como objetivo principal investigar a constituição dialógica de enunciados-proposta de atividades e enunciados-resposta de atividade respectivamente produzidos por professor/instituição⁸ e universitários em um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Trata-se de curso elaborado para formar, a distância, profissionais. O conjunto do material é formado de seis enunciados-proposta e 144 enunciados-resposta, produzidos por professores em formação inicial no contexto de uma disciplina de *Educação e Linguagem*, no ano de 2010, como explicado adiante. Os procedimentos de investigação estão fundamentados numa perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011, 2013) que permite estudar a articulação entre aspectos verbais e extraverbais como elementos constituintes da linguagem.

O objetivo geral desdobra-se em outros, específicos:

- (i) investigar marcas linguístico-discursivas que indiciam práticas letradas digitais (uso de tecnologias digitais) valorizadas pelo professor/instituição e práticas letradas digitais mobilizadas pelos universitários na constituição, respectivamente, do enunciado-proposta e do enunciado-resposta;
- (ii) investigar a imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente (conteúdo ensinado/estudado) no espaço e no tempo de um processo de comunicação entendido como síncrono e assíncrono;
- (iii) investigar vozes mobilizadas da interdiscursividade na composição de enunciados-proposta e na composição de enunciados-resposta e sua relação com o processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora.

Poder-se-ia afirmar que a proposta de investigar a constituição dialógica e de (i) enunciados-proposta de atividades e (ii) enunciados-resposta de atividade produzidos, respectivamente, por professor/instituição e universitários, ocasionaria a investigação de dois

⁸ A escolha pela designação “professor/instituição” na relação com o universitário é justificada no Capítulo 2.

gêneros distintos de produção textual que circulam na esfera acadêmica. Entretanto, se se assume proposta e resposta como unidade de comunicação discursiva definida pela alternância dos sujeitos professor e universitário em contexto institucional de ensino (BAKHTIN, 2018a); se se considera que a proposta é prenda da resposta e que a resposta, para emergir na linguagem, necessita da instrução da proposta, então, não há outra unidade a assumir neste estudo, a não ser o par dialógico *proposta-resposta*.⁹ Na esfera acadêmica, destaca-se, no par dialógico *proposta-resposta*, uma finalidade discursiva própria, pois, de um lado, há locutor que enuncia para legitimar o posicionamento de detentor de conhecimento, de outro, há o interlocutor que enuncia visando a atender às expectativas do outro.

Ao assumir o par dialógico *proposta-resposta* na base do desenvolvimento do evento de letramento “aula”, propomos a tese segundo a qual o modo de enunciação escrita é a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados em contexto de EaD semipresencial, uma vez que, por meio dele, é possível (re)instaurar presencialmente em cena interlocutores que se encontram fisicamente distantes, em tempos cronológicos distintos. Por se tratar de atividade verbal social que implica *presença* – contrariamente ao que diziam estudiosos da chamada grande divisa na caracterização de aspectos estritos para fala e escrita –, a desterritorialização dos espaços tradicionais de ensino (escola, universidade), promovida por meio de tecnologias digitais e da virtualização dos saberes, mostra-se insuficiente para desfazer a relação dissimétrica sócio-historicamente estabelecida entre professor/instituição e universitário. Parece haver, na consideração de uma superação do distanciamento físico por meio do uso de tecnologias digitais no processo educacional, a crença numa noção de autonomia fundamentada, por sua vez, na distinção daquele que ensina e daquele que aprende. Para o que nos interessa neste trabalho, há uma alteridade radicalmente constitutiva da relação entre sujeitos e textos, que implica uma impossibilidade do um (professor ou aluno) dirigir-se por si próprio, independentemente das expectativas institucionais, sócio-historicamente condicionadas, sobre o que é a formação acadêmica.

A constituição dialógica de enunciados-proposta e enunciados-resposta em contexto de EaD é “atravessada” por forte expectativa social de que nesses enunciados serão empregados

⁹ Em arguição de uma versão preliminar deste trabalho apresentado no IX Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp (SELin), ocorrido de 23 a 25 de agosto de 2017, a professora doutora Cristiane Carneiro Capristano (Universidade Estadual de Maringá – UEM) discutiu, a propósito do tratamento linguístico dado a atividades de produção textual no contexto escolar, como enunciados de proposta e enunciados de respostas devem ser analisados conjuntamente no processo de responsividade, na anterioridade e na posterioridade que caracterizam, respectivamente, proposta e resposta. Essa concepção é de fundamental importância para este trabalho e merece crédito explícito.

recursos digitais na composição multimodal dos textos (imagens estáticas e em movimento, áudio), mediante uso de *hiperlinks*, aplicativos e plataformas. A utilização desses recursos caracterizaria a mobilização de mais de uma modalidade de forma linguística, não restrita ao texto verbal escrito, típica de práticas letradas ditas “pós-tipográficas”, na avaliação de Lankshear e Knobel (2011).

Levando-se em conta a constituição das relações dialógicas, emergentes na ausência de presença física dos interlocutores (professor/instituição e universitário), mediada por recursos digitais que requerem o domínio ora de gestos relacionados à concepção tradicional de texto (texto verbal escrito), ora de “novos” gestos relacionadas à concepção multimodal (texto verbo-visual), propomo-nos a responder as seguintes questões:

- (i) de uma perspectiva dos estudos da linguagem, o caráter de “novidade” do processo de textualização a distância advém das práticas letradas digitais? Esse traço seria socialmente reconhecido pelo uso de ferramentas digitais?;
- (ii) há correspondência entre a imagem que o universitário faz de si, no que se refere a suas competências como leitor/escrivente, e o que o professor/instituição espera desse aluno no processo de comunicação, ao mesmo tempo, entendido como síncrono e assíncrono?;
- (iii) qual concepção de texto, advinda do processo da interdiscursividade, prevalece no processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora?

De nosso ponto de vista, a investigação do par dialógico *proposta-resposta* no contexto da EaD semipresencial permite ao pesquisador refletir sobre práticas sociais letradas emergentes na formação acadêmica de novos profissionais, no atendimento a expectativas de uma conjuntura caracterizada pelo uso (ou pela ausência) de tecnologias digitais.

1.1. A importância do par dialógico *proposta-resposta* em estudos linguísticos

Embora o enunciado-proposta de atividade seja um recurso pedagógico amplamente empregado pelo professor no desenvolvimento do evento de letramento “aula” tanto na modalidade de ensino presencial quanto na modalidade de ensino distância, pouco se tem discutido sobre sua importância no processo ensino-aprendizagem em práticas letradas em contexto escolar/acadêmico.

Em consulta ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informações e Ciências e Tecnologia (IBICT), a periódicos e a livros, é possível observar a condução de estudos que ora se ocupam de textos produzidos por alunos, ora se ocupam do estudo de comandos e prescrições que desencadeiam a produção textual. Foram investigadas as palavras-chave “ambiente virtual de aprendizagem”, “AVA”, “educação a distância”, “EaD”, na área de “Letras e Linguística”, período de 2002 a 2018. Há escassez de pesquisas que se propõem a estudar proposta e resposta conjuntamente.

Nos dois primeiros tipos de estudo, a produção do estudante e a prescrição apresentada pelo professor são investigadas sem que uma faça menção ao dizer do outro. Para o que nos interessa, em contexto imediato ou mais amplo da produção textual, o que é enunciado pelo aluno é sempre uma resposta a enunciados prévios. Trata-se, afinal, de uma condição da linguagem. De perspectiva dialógica, entendemos que o estudo do par dialógico *proposta-resposta* permite-nos observar o percurso enunciativo do dizer dos sujeitos professor/instituição e estudante na situação da educação a distância. No ambiente de ensino, o enunciado-proposta é investido de autoridade, sendo essa presunção a responsável por delinear um percurso de sentidos, impondo a estudantes o dever de diálogo com o que é institucionalmente esperado para a formação acadêmica. Assim, o estudo do par dialógico *proposta-resposta* possibilita ao pesquisador em estudos linguísticos a compreensão da atitude responsiva do professor/instituição na relação com a imagem que faz de si – *eu-para-mim* – e do outro – o *outro-para-mim* (BAKHTIN, 2018a).

Como discutiremos adiante, a entonação expressiva de autoridade do enunciado-proposta varia entre um tom direto, que realça a relação dissimétrica entre o eu e o outro, e um tom cordial, em que o eu busca se posicionar junto ao outro na execução do que foi proposto. A entonação expressiva também incide sobre o conteúdo temático do enunciado-resposta, pois o tom direto tende a requerer uma réplica imediata: o estudante tem de identificar e reproduzir o que foi enunciado pelo professor. O tom de cordialidade, por sua vez, tende a fomentar o diálogo com a informação apresentada na proposta, levando o universitário a posicionar-se, a compreender a informação enunciada.

Em contexto escolar/acadêmico, o enunciado-proposta une em uma mesma cena enunciativa sujeitos que ocupam posições hierarquicamente diferentes. De um lado, há o professor sócio-historicamente posicionado na condição de detentor do conhecimento, com a responsabilidade de garantir clareza na instrução formulada; de outro, o aluno que assume a

posição de aprendiz, daquele que busca o conhecimento e que, por isso, precisa compreender a instrução dada para formular uma resposta em consonância com o que é institucionalmente esperado. Fundamentados em Street (2014), afirmamos que as posições ocupadas por esses sujeitos seguem regras de engajamento que determinam os usos sociais de leitura e escrita em contexto escolar/acadêmico. De acordo com o autor, essas regras de engajamento são materializadas em instruções que constroem a “‘pedagogização’ do letramento”, referente “ao processo institucionalizado de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificado em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita” (STREET, 2014, p.122).

No âmbito desta pesquisa, a afirmação de Street (2014) sobre a “pedagogização” do letramento aponta para a relação entre a instrução enunciada e o processo de textualização a distância valorizado em ambiente escolar/acadêmico. Sabe-se que é por meio da instrução que o professor enuncia os procedimentos a serem realizados na produção do texto requerido. Ao enunciá-la, assume em seu dizer certa concepção de texto. Concebemos que, diante da densidade de informações que emergem da instrução e das diferentes demandas institucionais na formação acadêmica, o par dialógico *proposta-resposta* constitui-se como importante objeto no campo de investigação dos estudos linguísticos.

Os trabalhos de Moraes (2016), Silva (2016) e Vasconcelos (2015) abordam, de uma perspectiva dos estudos linguísticos, cursos de licenciatura na modalidade a distância. Fundamentadas em pressupostos teórico-metodológicos distintos, permitem observar que as propostas de atividades são procedimentos metodológicos recorrentes em cursos oferecidos na modalidade a distância e estão presentes tanto em material didático impresso quanto no *on-line*. Em Moraes (2016), as propostas de atividades são apresentadas como recurso para demonstrar o *saber* e *saber fazer* no agir docente. Em Silva (2016), são apresentadas como instância privilegiada para uso de recursos multimodais na produção do material didático. Já em Vasconcelos (2015), são utilizadas para investigar a arquitetura da enunciação docente e o posicionamento estilístico do professor na produção do material didático.

O modo como as propostas de atividades é discutido indicia, nas pesquisas mencionadas, determinada discursivização, considerando-se apenas o ponto de vista do professor/instituição. Da perspectiva teórica assumida neste trabalho, o ponto de vista do professor é constituído a partir de sua relação com o(s) outro(s) interlocutor(es) – a própria instituição social que representa e à qual responde, alunos, pesquisadores, outras demandas

sociais. Conforme Volóchinov (2017),¹⁰ a produção de um dizer é sempre constituída na relação com outro interlocutor real e/ou ideal, sendo este último a “imagem que se tem do representante médio daquele grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Ainda que a pesquisa de Vasconcelos (2015) se proponha a investigar a arquitetura da enunciação docente sob a perspectiva dialógica de Bakhtin e seu Círculo, as análises nela apresentadas limitam-se ao dizer do professor; ao nosso ver, representa apenas parte do fenômeno de interação verbal social. Vasconcelos (2015) não discute a relação do dizer do professor com outros já ditos e com os outros *por-vir* (BAKHTIN, 2018a). Em diferentes momentos de sua tese, Vasconcelos (2015) discorre sobre a importância do uso de estratégias enunciativas para reduzir a distância espaço-temporal que separa os sujeitos participantes na situação enunciativa da modalidade a distância. Ao enfatizar a necessidade da redução da distância espaço-temporal, pode-se dizer que se trata de um desafio a ser superado para que o encontro entre os sujeitos seja efetivado. Entendemos que o posicionamento de Vasconcelos (2015) ratifica a predominância de um discurso segundo o qual a presença em mesmo espaço físico é garantia da interlocução entre professor, aluno e conteúdo.

Neste trabalho, propomos problematizar esse discurso cristalizado, mediante reflexões sobre as noções de presencialidade, semipresencialidade e de a distância, a partir de uma concepção dialógica de linguagem. Acreditamos que a discussão sobre esses conceitos se torna ainda mais necessária no momento atual em que a pandemia ocasionada pela Covid impulsionou a virtualização do ensino em todas as etapas. Com a imposição de isolamento/distanciamento sociais, professores e estudantes estão experienciando “novas” (ou nem tão novas) maneiras de ensinar e aprender.

No que tange a “novas” maneiras de ensinar e aprender, o caráter inovador pode estar restrito ao uso de tecnologias digitais, o que não seria pouco, mas não é garantia de transformações esperadas para a educação, a exemplo da mobilidade social ascendente. Como visto na pesquisa conduzida pelo GESTRADO/UFGM e CNTE (GESTRADO, 2020), não é a totalidade de professores atuantes na educação básica que recebeu treinamento formal para uso de tecnologias digitais, muitos deles seguem, por conta própria, na tentativa de atendimento às demandas institucionais deste tempo.

¹⁰ Ao longo deste trabalho, o nome do autor russo aparece grafado de duas formas distintas, respeitando-se tanto a grafia que aparece na tradução feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza (*Voloshinov*) quanto a que figura na tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (*Volóchinov*).

Uma “nova” maneira de ensinar e aprender não pode se restringir à transposição de práticas letradas tipográficas para a esfera digital. Nessa transposição, recursos tecnológicos são utilizados para a realização de atividades escolares típicas que já aconteciam por meio de emprego de outros recursos convencionais como livro e apostilas impressas. É o que tem sido visto no período de ensino remoto emergencial, como discutido por Junqueira (2020). Se o contexto da pandemia deu ênfase à importância do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para a continuidade do direito à formação acadêmica, também permite pensar a necessidade de uma formação docente qualificada. Ao mesmo tempo, a intensificação do uso dessas tecnologias possibilita refletir sobre o que é “estar presente” e “estar ausente” num dado tempo e espaço.

De uma perspectiva dialógica de linguagem, acreditamos que uma reflexão sobre “presença” e “ausência” na relação entre os sujeitos, na relação com a produção textual, pode corroborar a construção de novos sentidos na crítica a um discurso corrente que concebe, na experiência da técnica, a resposta para problemas da educação. O estudo do par dialógico *proposta-resposta* no contexto da EaD semipresencial permite discutir a produtividade – o alcance e as eventuais restrições – do uso de tecnologias digitais na formação acadêmica dos sujeitos professores em formação inicial. Permite também olhar para a situação da pandemia, vislumbrando, para além dela, uma demanda inevitável.

1.2. Organização da tese

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: neste Capítulo 1, *Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial em tempos de Covid*, foram apresentados dados que mostram a expansão da Educação a Distância na sociedade contemporânea. Essa expansão, somada às circunstâncias ocasionadas pela pandemia da Covid, fez com que o uso de tecnologias digitais fosse ainda mais salientado, tornando-se, de um ponto de vista institucional, um recurso primordial na garantia do processo de EaD (ainda que seja por ensino remoto emergencial, sem planejamento específico). As tecnologias digitais são concebidas como promotoras de *virtualização de saberes* e *desterritorialização do espaço físico tradicional* (LÉVY, 2011). Ao considerar que o par *proposta-resposta* é uma das principais formas de condução da *virtualização e desterritorialização de saberes* em contexto formal de aprendizagem a distância, assumimos essa unidade dialógica como base do desenvolvimento

do evento de letramento “aula”, delineando com isso, os objetivos, a hipótese, os procedimentos teórico-metodológicos e a tese que defendemos neste trabalho.

No Capítulo 2, *O enredo em que se tecem os fios discursivos da Educação a Distância*, são abordados aspectos concernentes ao percurso histórico e às condições de produção dos discursos sobre EaD em contexto escolar/acadêmico. Buscamos problematizar a EaD no âmbito de uma institucionalização que visa ampliar a qualificação profissional com base na utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação. Na revisão do percurso histórico da EaD, a modalidade de ensino a distância deixa de ser recurso empregado apenas em lugares geograficamente distantes, tornando-se uma escolha dos interessados também em grandes centros culturais e urbanos. Apresentamos o contexto do surgimento da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), quarta universidade pública paulista, que oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância e semipresencial. Procuramos, assim, mostrar nesse Capítulo a posição valorativa predominante no discurso institucionalizado e os reflexos do efeito de verdade produzidos a partir dessa posição.

No Capítulo 3, *Noções de presencialidade, semipresencialidade e de a distância*, discutimos o modo como esses conceitos são concebidos em discursos oficiais e numa perspectiva dialógica da linguagem, assumida nesta tese. Mostramos que a aproximação do conceito “aula” com a noção de espaço físico e com a de estar fisicamente próximo a alguém tem orientado o discurso oficial no que diz respeito à definição das modalidades de ensino ofertadas. Da perspectiva do Estado, a definição dessas modalidades de ensino influencia diretamente os diferentes modos de circulação e construção de saberes oferecidos nos cursos. Ao considerar que o modo de circulação e construção de saberes tem estreita relação com o processo de interlocução entre professor/instituição e universitário, abordamos os conceitos de presencialidade, semipresencialidade e de a distância de uma perspectiva dialógica de linguagem, procurando mostrar como são imprescindíveis nos posicionamentos do professor e universitário no evento de letramento “aula”. Observa-se também que a ausência da figura física do professor não implica dissolução da relação dissimétrica entre professor/instituição e aluno.

No Capítulo 4, *Arquitetônica enunciativa: base para a compreensão dos elos constitutivos no processo de textualização a distância*, são abordados aspectos concernentes ao estudo do percurso enunciativo do dizer, com destaque para discussões sobre os valores axiológicos que perpassam o processo de textualização numa esfera de comunicação discursiva síncrona e assíncrona. Interessa-nos ressaltar a inter-relação entre os valores axiológicos do eu e do outro em um contexto em que a escrita não é apenas um dispositivo para verificação de

aprendizagem, é o principal modo de enunciação estabelecido entre professor/instituição e universitário. Destacamos a negociação estabelecida entre os sujeitos na composição do par dialógico *proposta-resposta*, feita com base na representação que fazem de si e do outro. Procuramos mostrar como essa negociação é resultante do diálogo sócio-histórico que sujeitos professor/instituição e universitários estabelecem com os gêneros “já falados/ouvidos e escritos/lidos numa tentativa de formulação de um ‘novo’.” (KOMESU, 2012, p. 84).

No Capítulo 5, *Material e procedimentos de investigação*, tratamos do modo de constituição do material, dos procedimentos da investigação e critérios de análise. O interesse pela compreensão das relações estabelecidas entre enunciados, contexto extraverbal e sujeitos do discurso leva-nos a eleger como procedimentos de investigação a perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011, 2013), que se ocupa da história de sentidos, das formulações particulares que um texto carrega consigo na relação entre enunciado-proposta e enunciado-resposta, permitindo ao pesquisador voltar seu olhar tanto para “dentro” quanto para “fora” do texto. Apresentamos o conjunto de enunciados a serem investigados: (i) enunciados-proposta concebidos para e aplicados na disciplina *Educação e Linguagem*, do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial – da Univesp; (ii) enunciados-respostas de atividades, produções escritas de universitários (professores em formação), regularmente matriculados nesse curso e integrantes da turma do polo de São José do Rio Preto (SP).

No Capítulo 6, *Análise dos resultados*, apresentamos resultados das análises empreendidas, com destaque para o estudo do par dialógico *proposta-resposta*. Esse estudo permite-nos contemplar as relações dialógicas no/do dizer desses sujeitos, o universo de valores do eu (professor/instituição) e do outro (universitário), derivados da arquitetura enunciativa que condiciona a disposição, o acabamento e o encadeamento das massas verbais (BAKHTIN, 2018a), aspectos neste trabalho tomados como base para a compreensão do processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de Educação a Distância semipresencial. Partindo do pressuposto de que o movimento dialógico emergente da constituição do par *proposta-resposta* materializa a posição ativa responsiva do professor/instituição e do universitário no que diz respeito ao processo de textualização em contexto de EaD semipresencial, buscamos estudar e problematizar, nesses movimentos, as sequências discursivas que indiciam essa dinâmica.

Nas *Considerações finais*, procuramos retomar os principais resultados obtidos e nossa tentativa de contribuição para a área de conhecimento dos estudos linguísticos, com destaque para o estudo da constituição do par *proposta-resposta*, segundo três momentos: (i) em um

primeiro momento, constatamos que caráter de novidade, inovação no ensino de linguagem, em um curso de EaD semipresencial, está diretamente relacionado ao emprego de tecnologias digitais de informação e comunicação; (ii) em um segundo momento, observamos a imagem que o professor/instituição e o universitário fazem de si, do outro e do conteúdo (ensinado/aprendido) em evento de letramento “aula”, dada a posição valorativa assumida por esses sujeitos no processo de comunicação síncrono e assíncrono; (iii) em um terceiro momento, discutimos “os jogos de poder entre as vozes” (FARACO, 2009, p. 70) que circulam nesse evento de letramento “aula”, segundo consonâncias e dissonâncias em relação a discursos que fundamentam e legitimam determinadas práticas sociais letradas no contexto formal de aprendizagem.

Por fim, apresentamos as referências utilizadas nesta pesquisa.

2. O ENREDO EM QUE SE TECEM OS FIOS DISCURSIVOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A inseparabilidade espaciotemporal na representação dos acontecimentos discursivos reafirma o posicionamento defendido por Bakhtin e seu Círculo no que diz respeito à natureza social do enunciado, à cadeia discursiva constituída por meio de elos precedentes e subsequentes e à inter-relação entre o eu e outro como sujeito do discurso. Se, para alguns, com a separação física, os sujeitos apenas podem se reencontrar dado o uso de tecnologias digitais, de uma perspectiva dialógica, é a impossibilidade de se pensar, distintamente, o *eu* e o *outro*, a base para o processo de textualização na modalidade a distância. Neste Capítulo 1, apresentamos uma breve contextualização do enredo em que se tecem os fios discursivos da Educação a Distância.

2.1. O percurso histórico da Educação a Distância

De acordo com Nunes (2009), o anúncio de aulas de taquigrafia (técnica segundo a qual palavras são grafadas na mesma velocidade em que são pronunciadas, por sinais e abreviaturas) por correspondência, em março de 1728, na *Gazzete* de Boston, Estados Unidos, é considerado o marco inicial da história da Educação a distância. Ainda que a atividade esteja datada do século XVIII, Nunes (2009) observa que sua institucionalização enquanto modalidade de ensino só ocorreu no século XX, em meados dos anos 1960. Naquela época, várias ações no campo da educação secundária e superior foram iniciadas na Europa, com expansão para os demais continentes. Uma dessas ações foi a criação da *The Open University* (OU), no Reino Unido, em 1969, que se tornou referência para instituições universitárias de Educação a Distância de diversos países (NUNES, 2009).

Azevedo (2012) comenta que a *The Open University* é resultante de uma das medidas criadas pelo então primeiro-ministro da Inglaterra, Harold Wilson, em 1963, para sanar o *déficit* de matrículas e de escolas de nível superior, constatado na sequência da Segunda Guerra Mundial. Pretti (2009) avalia que a organização da OU foi pautada em um sistema aberto de ensino, em que a inscrição era livre a todos que se interessassem pelos cursos oferecidos. Santos

(2009) considera que essa facilidade de acesso atendeu aos propósitos de um público que, por alguma razão, não conseguia frequentar o sistema convencional do ensino superior. Trata-se de pré-requisito para que a *The Open University* cumpra o objetivo “de melhorar os padrões educacionais, culturais e profissionais do Reino Unido” (SANTOS, 2009, p. 294). Esse propósito, por sua vez, tem estreita relação não apenas com os interesses econômicos da época como também com os interesses econômicos da atualidade, pois promover a qualificação profissional, conciliando estudo com trabalho, ainda é estratégia de políticas públicas de ensino para o desenvolvimento econômico. Segundo Litto (2009), para garantir o desenvolvimento econômico, a *The Open University* oferecia e continua oferecendo uma aprendizagem baseada no trabalho (*work based learning*), propiciando, assim, uma aproximação entre o ambiente acadêmico e o ambiente corporativo.

Após 50 anos de sua criação, a *The Open University* continua atuando na oferta de EaD. Líder mundial nessa modalidade de ensino, já formou mais de dois milhões de alunos de todo o mundo e, atualmente, oferece cursos de curta duração, graduação e pós-graduação. Credenciada pela Comissão de Ensino Superior do Estado Médio, uma associação voluntária, não governamental, que define, mantém e promove a excelência educacional em instituições de ensino, está entre as melhores do Reino Unido, recebendo uma excelente classificação dos empregadores britânicos. Mais de 50.000 empregadores até agora patrocinaram funcionários para se matricularem em cursos ofertados pela OU.¹¹

O percurso histórico da EaD, apresentado por Saraiva (1996), Pretti (2009), Nunes (2009), Alves (2009) e Azevedo (2012) permite-nos compreender que essa modalidade de ensino emerge da necessidade de o cidadão ter melhor qualificação tanto em sua vida pessoal quanto profissional, no atendimento a demandas de diferentes grupos sociais (familiar, escolar, do trabalho, dentre outros). A EaD surge fora dos muros escolares convencionais e, à medida que foi se expandindo, tornou-se objeto de interesse das instituições formais de ensino.

Destacamos que essa expansão da Educação a Distância é “marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação.” (SARAIVA, 1996, p. 19). Historicamente, o ensino por correspondência, rádio, televisão, computador sem e, posteriormente, com conexão à internet, são modalidades a distância. Dentre essas fases, Palhares (2009) menciona que a mais longa foi o ensino por correspondência, que teve seu início na metade do século XIX e seu desaparecimento no século XX, especificamente na década de 1990. O ensino pelo rádio e pela

¹¹ Disponível em: <http://www.openuniversity.edu/why-the-ou/reputation>. Acesso em: 23 dez. 2020 (nossa tradução).

televisão teve seu auge entre as décadas de 1960 e 1970; já o ensino por computador sem e com conexão à internet se consolida a partir dos anos 1990, com repercussão nas décadas seguintes, dado o desenvolvimento cada vez mais veloz de tecnologias digitais.

Prevalece como forma de organização do ensino a instrução roteirizada que, do ponto de vista das instituições responsáveis pelos cursos, “transfere” os saberes com eficiência aos aprendizes. O emprego de linguagem verbal e verbo-visual se fez presente de maneiras distintas nessas diferentes fases da EaD. No ensino por correspondência, as instruções eram encaminhadas por escrito, por meio de cartas. Na fase seguinte, ofereceram-se aulas por meio de programas educativos disponíveis por rádio e televisão, com apoio de material impresso (BIANCO, 2009). Depois, viabilizaram-se aulas em mídias como CD e DVD, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), subsidiadas por material didático impresso. Podemos dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação associadas à escrita são as principais responsáveis por colocar à disposição dos alunos uma série de saberes institucionalizados, na promoção do diálogo entre aluno e professor que se encontram fisicamente distantes, em tempos cronológicos distintos.

Supõe-se que o fornecimento de instruções por escrito seja suficiente para que o aluno possa cumprir, com sucesso, a atividade proposta pela instituição. Do ponto de vista dos estudos linguísticos, essa eficácia é traço historicamente associado à modalidade escrita. A propósito de uma visão dicotômica entre fala e escrita, Elias e Koch (2015, p. 33) observam que a escrita é concebida, nessa visão, como “simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. O princípio, criticam as autoras, é o da transparência: “o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.” (ELIAS; KOCH, 2015, p. 33).

Do ponto de vista desta pesquisa, entendemos que ignorar implicitudes, na valorização do princípio da transparência, é uma maneira de as instituições demonstrarem a distinção que fazem entre fala e escrita no emprego da linguagem utilizada no conjunto de material didático que subsidia o ensino ofertado. Por estarem cientes de que esse ensino será levado até o estudante por meio de registro por escrito de instruções, pautam-se na concepção de que esse registro deve ser caracterizado como elaborado, planejado, explícito, completo e detentor de uma densidade informacional capaz de assegurar total clareza ao aluno. Como é sabido, esses traços atribuídos à modalidade escrita, segundo uma perspectiva restrita das relações entre fala e escrita (ELIAS; KOCH, 2015), desconsidera os modos enunciativos por meio dos quais os

sujeitos se constituem na linguagem, os diferentes propósitos comunicativos das atividades verbais sociais.

A assunção de uma concepção de proposta de atividade fundada em conceito de escrita segundo o qual os sentidos já estariam preestabelecidos (na codificação/decodificação) parece privilegiar uma “prática de ritual” (FOUCAULT, 2006) em que, num evento de letramento como a “aula”, o professor é o principal responsável por selecionar e organizar os saberes a serem ministrados ao aluno. A prática do ritual preserva os papéis do professor e do aluno, mesmo que fisicamente distantes, assim como a relação desses sujeitos com o objeto de ensino, com o que sócio-historicamente ficou acordado como “verdadeiro” na produção de saberes.

Com base em Litto (2009), concebemos que, desde seu surgimento até o contexto atual, a Educação a Distância, oferecida por instituições formais de ensino, especialmente, as universidades abertas, continuam tendo como meta possibilitar o acesso ao ensino superior a uma parcela cada vez maior da população. Da perspectiva do Estado, a implementação e o fortalecimento dessa modalidade de ensino seria uma forma de garantir a democratização do acesso à educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento socioeconômico do País. Sobre essa questão, Santos (2009) afirma que “Em quaisquer contextos de educação aberta, a democratização do acesso ao conhecimento é a palavra de ordem.” (SANTOS, 2009, p. 296). É preciso considerar também que a popularização dessa modalidade de ensino é mais econômica do que o investimento em construção e manutenção de universidades públicas em diferentes regiões geográficas do Brasil. No horizonte da reprodutibilidade de aulas a distância, supõe-se um perfil de aluno que possa, da maneira mais autônoma possível, atender às demandas institucionais apresentadas nas instruções das propostas.

2.2. A Educação a Distância no cenário brasileiro

Conforme Alves (2009), a Educação a Distância era conhecida no Brasil desde o século XIX. Segundo o autor, em 1900, já circulavam anúncios nos jornais do Rio de Janeiro com oferta de curso de datilografia por correspondência, ministrados por professores particulares; além disso, houve também a implantação de escolas internacionais que ofereciam cursos por correspondência àqueles que buscavam empregos na área de comércio e serviços (ALVES, 2009).

Alves (2009) destaca que, com o surgimento do rádio no Brasil, a Fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro torna-se importante difusora da educação popular a distância. Nas décadas de 1960 e 1970, os programas radiofônicos passaram a oferecer cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, à educação supletiva e à capacitação para o trabalho (BIANCO, 2009). Segundo Bianco (2009), o Projeto Minerva foi um dos cursos da programação radiofônica da época. Idealizado pela Igreja Católica, sua concepção pedagógica era baseada em princípios da ação libertadora de Paulo Freire, o que justificava que seus “cursos [fossem] formulados em sintonia com a realidade das comunidades com base em dados obtidos por levantamento das condições de vida da população a ser atendida.” (BIANCO, 2009, p. 59).

As décadas de 1960 e 1970 também marcam o surgimento de outro instrumento de difusão da educação popular: a televisão. Alves (2009) comenta que, inicialmente, a TV para fins educacionais foi usada de maneira positiva. Por meio dos estudos apresentados por Saraiva (1996), Alves (2009) e Bianco (2009), observamos que o governo federal não apenas criou mecanismos de incentivos para que as emissoras incluíssem em suas grades programas educativos, como também investiu em canais de televisão de cunho educativo. Alguns desses programas atravessaram décadas e ainda hoje são exibidos. Um exemplo é o *Telecurso 2000* que oferece aulas a jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos em período regular. As teleaulas, concebidas para o veículo televisivo, encontram-se atualmente disponíveis na internet e mostraram-se de utilidade no período da pandemia em que escolas estiveram fechadas.¹²

No final da década de 1970, outra inovação no campo tecnológico desperta o interesse daqueles envolvidos diretamente com a Educação a Distância. Trata-se da instalação de computadores e internet,¹³ que contribuiria com a propagação de ensino a distância (ALVES, 2009). Na busca por intensificar a propagação do ensino por meio dessa nova tecnologia, em 1979, a Universidade de Brasília (UnB), inspirada no modelo inglês da *The Open University*, promove a primeira tentativa de implantar um sistema de EaD no Brasil¹⁴ (AZEVEDO, 2012). Na época, a UnB assinou convênio com a *The Open University*, recebendo gratuitamente “os

¹² Disponível em: <http://comunica.ufu.br/noticia/2020/05/em-tempos-de-pandemia-o-retorno-da-tv-educativa>. Acesso em: 23 dez. 2020.

¹³ Embora, segundo Alves (2009), já houvesse uso de computador com internet na década de 1970, não podemos deixar de mencionar que esse acesso era restrito a grandes centros de formação e não à população de maneira ampla.

¹⁴ Como veremos a seguir, 26 anos depois da primeira tentativa de formalizar a educação aberta no Brasil, é criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), inspirada no conhecido modelo inglês.

direitos de tradução e de distribuição de todo o seu acervo para a língua portuguesa.” (AZEVEDO, 2012, p. 3).

Sobre o modelo inglês de educação aberta, Azevedo (2012) comenta que a tentativa de a UnB implantá-lo no Brasil não contou com o apoio do Ministério da Educação da época. Com base nos estudos apresentados por Azevedo (2012) e Chaves Filho (2012), compreendemos que, por longo período, a Educação a Distância se manteve à margem no Brasil, inclusive, nas discussões sobre o desenvolvimento da educação, promovidas pelas instituições e autoridades competentes. Somente em 1996, por meio da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a modalidade de ensino a distância passa “a receber tratamento específico e sistêmico na regulamentação educacional, propiciando a base para sua realização na educação formal brasileira, especialmente na educação superior.” (CHAVES FILHO, 2012, p. 344).

Após a oficialização em todos os níveis, foi aprovado um conjunto de normas específicas para a Educação a Distância. Dentre elas, destacam-se o Decreto n.º 5.622, de 19/12/2005,¹⁵ que regulamenta a EaD como modalidade da educação, e o Decreto n.º 5.800, de 08/6/2006, que institui o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando ao “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” (BRASIL, 2006, artigo 1º.). Para Malanchen (2015), essa série de medidas instituídas a fim de normatizar a EaD atende às determinações e orientações dadas por organismos internacionais, “cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.” (MALANCHEN, 2015, p. 170).

Ao considerar as condições de produção em que foi criada a UAB, pode-se dizer que se tratou de um esforço do Governo Federal para cumprir metas do Plano Nacional de Educação (2001-2011) vigente àquela época. De modo direto, a criação da UAB contribuiu para o cumprimento das metas 12¹⁶ e 13¹⁷ do Plano, repercutindo, indiretamente, na melhoria da qualidade em todos os níveis de ensino. Segundo o MEC (2001), o Plano Nacional de Educação (2001-2011) estava aliado a compromissos internacionais firmados pelo Brasil.

¹⁵ O Decreto n.º 5.622, de 19/12/2005, foi revogado pelo já citado Decreto n.º 9.057, de 25/5/2017.

¹⁶ Meta 12: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.”.

¹⁷ Meta 13: “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.”.

Ao conceber a educação como uma das principais ferramentas para garantir o desenvolvimento socioeconômico do País, entendemos que os valores ideológicos predominantes no discurso educacional (que alicerça a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade a distância) estão em consonância com interesses econômicos locais e globais. Segunda a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UAB, ao propiciar acesso à universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).¹⁸ De um ponto de vista dialógico, pode-se dizer que “as relações de produção e a estrutura sociopolítica determinam as condições, as formas e o tipo de comunicação verbal possíveis em um contexto dado.” (MIOTELLO, 2014, p. 175). É o caso da expansão exponencial da EaD no Brasil e no mundo.

De acordo com o Relatório de Gestão do exercício de 2019 da CAPES, publicado em 2020, a UAB atua em regime de colaboração com 133 instituições públicas de ensino superior e conta com 745 polos distribuídos nos 27 estados brasileiros. Há mais de 15 mil matriculados. Esse relatório da Capes (2020) observa que a UAB tem como principal objetivo oferecer prioritariamente cursos de licenciatura e formação inicial e continuada para professores da educação básica. Diante desses dados, compreende-se que o sistema da UAB contribui para o cumprimento de metas 13, 14 e 16¹⁹ do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), auxiliando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). De maneira global, entende-se ainda que ampliação do sistema de EaD no Brasil responde o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. O ODS n.º 4, “Educação de Qualidade”, tem, entre suas metas, “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” e “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. Responde, ainda, a orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA).

Os dados referentes aos Censos de Educação Superior, de 2016 a 2019, e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), permitem avaliar a consolidação da Educação a Distância

¹⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 13 set. 2020.

¹⁹ As metas 13, 14 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) tratam, especificamente, da qualificação acadêmico-científica de profissionais que atuam na educação básica.

como modalidade de ensino. Como havíamos dito, o censo de 2019, publicado em 2020, mostrou que a percentagem de alunos que frequentam cursos de licenciatura na modalidade a distância superou a de alunos que frequentam cursos de licenciatura presenciais: 53,3% ante 46,7% (INEP, 2020, p.74). Destacamos também que o número de ingressantes em cursos na modalidade a distância tem aumentado tanto em instituições públicas quanto privadas. Em instituições privadas esse número atinge percentual de 50,7% (INEP, 2020).

Trata-se de transformação não apenas no cenário do ensino superior no Brasil, mas de “posição valorativa dos sujeitos” (BAKHTIN, 2017), uma vez que historicamente o ensino presencial sempre apresentou percentagem maior de alunos, se comparado à modalidade a distância. Até recentemente, havia o prestígio de se frequentar cursos presenciais. No senso comum, cursos a distância seriam de qualidade inferior ou ainda que seriam destinados àqueles que não têm disponibilidade para uma efetiva formação acadêmica. De acordo com Rohling (2015), os *já-ditos* sobre a modalidade a distância, no ambiente acadêmico, apontam para críticas recorrentes à qualidade dos cursos ofertados, dado o caráter massivo e aligeirado. Para a autora, esses *já-ditos* também demarcam questões sociais e ideológicas emblemáticas, como o histórico de exclusão de sujeitos da educação formal e defasagens de aprendizagem.

Do ponto de vista do Estado, o conjunto de normatizações criadas para regulamentar a EaD no Brasil, associado ao desenvolvimento cada vez mais veloz de tecnologias digitais de informação e comunicação, contribuiu para que a modalidade a distância deixasse de ser socialmente vista como secundária, podendo, inclusive, ser equiparada à modalidade de ensino presencial no que se refere à percentagem de inscritos regularmente matriculados e à qualidade do ensino ofertada. Uma avaliação dos efeitos da pandemia da Covid no campo da educação ainda é prematura, mas se pode antever que a experiência do ensino remoto emergencial para diferentes níveis de ensino talvez tenha acelerado um processo em curso.

2.2.1. Univesp: a expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo

Dois anos após a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Governo do Estado de São Paulo cria, por meio da Lei n.º 53.536, de 09/10/2008, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Conforme Vogt (2008), inicialmente, a Univesp consistia num programa de expansão do ensino superior, que visava promover o aperfeiçoamento da formação de professores em atividade no Estado. Após quatro anos atendendo às finalidades do

Estado, e propiciando a flexibilização e a abertura do ensino (VOGT, 2008), a Univesp, segundo o Relatório de Atividades de 2013, deixa de ser um programa de Governo e se torna, por meio da Lei n.º 14.836, de 20/7/2012, uma instituição independente, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Para Vogt (2008), a Univesp atendeu às demandas do Plano Nacional de Educação (2001-2011) em vigência na época, já que o propósito dessa IES “é fazer uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para oferecer maior acesso ao ensino superior público de qualidade em termos de número e da abrangência geográfica das vagas ofertadas” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2013, p. 2) no Estado de São Paulo e em seus respectivos municípios. Ainda em relação ao atendimento de orientações descritas no Plano Nacional de Educação (2001-2011; 2014-2024), a Univesp contribuiu e tem contribuído para o cumprimento de objetivos e metas relacionadas à formação de professores que atuam na educação básica.

Essa estreita relação entre expansão da oferta de cursos na modalidade a distância e os objetivos e metas descritas em Planos Nacionais de Educação constitui uma das ações de governos na tentativa de expandir, a custos mais reduzidos, o acesso ao ensino superior, para uma maior parcela da população. O aumento da oferta de cursos na modalidade a distância não é, no entanto, sinônimo de equidade no que diz respeito à mobilidade social ascendente (ou a melhores salários, maior geração de renda), tal como projetada para quem cursa o ensino superior. A ausência de equidade pode ser constatada na desproporcionalidade existente entre o número de concluintes de cursos de graduação na modalidade presencial e o número de concluintes de cursos de graduação na modalidade a distância. Segundo o Censo de Educação Superior 2019 (INEP, 2020), 74,7% dos universitários da modalidade presencial concluem seus cursos, enquanto apenas 25,3% dos matriculados na modalidade a distância conseguem atingir esse feito.

O discurso da democratização do acesso ao ensino superior, por meio da EaD, é recorrente tanto nos dizeres do Estado quanto nos dizeres da população em geral, produzindo um efeito de verdade que, na maioria das vezes, impede que interesses socioeconômicos sejam observados e questionados. Por exemplo, poder-se-ia pensar quais os cursos priorizados num ideal de empregabilidade ou, ainda, quais as condições que estudo daqueles que cursam EaD – se trabalham o dia todo e, por vezes, aos finais de semana, como pode o futuro profissional pode se dedicar à própria formação? Um dos reflexos do efeito de verdade produzido a partir desse discurso de democratização é a emergência de dizeres que concebem modalidade a

distância como uma necessidade incontornável da sociedade contemporânea, desconsiderando, assim, o fato de que o propósito desse discurso é o atendimento a uma lógica capitalista e a demandas específicas do mercado (MALANCHEN, 2015).

De acordo com Vogt (2009), a criação da Univesp é uma resposta do governo paulista ao desafio de expandir o ensino público gratuito, por meio da ampliação do número de vagas de suas três universidades públicas, a saber, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp). Para o autor, a atuação conjunta entre essas universidades e a Univesp permite garantir uma abrangência geográfica por todo o território paulista, com manutenção da qualidade de ensino que é ofertada em cursos presenciais. Vogt (2008) menciona que coube a cada uma das instituições parceiras disponibilizar a estrutura física para a instalação de polos e organizar um núcleo de trabalho responsável por desenvolver ações para elaboração e acompanhamento acadêmico-administrativo dos cursos a serem ofertados pela Univesp.

Em termos práticos, como dito, o aumento do número de vagas não é garantia da expansão do ensino público gratuito. De acordo com dados publicados pelo *site* de notícias UOL, do total de 21.650 vagas abertas em 2018 pela Univesp, 35% delas não foram preenchidas por ausência de interessados. Além desse percentual de vagas ociosas, a notícia aponta também para uma taxa média de 32% de desistência.²⁰ Um dos desafios da Univesp, pois, e das instituições que oferecem cursos na modalidade a distância, é incentivar os alunos a concluírem os cursos. Não é tarefa banal.

De uma perspectiva dos estudos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), poder-se-ia dizer que evitar a evasão escolar não depende apenas de uma força de vontade individual do aluno ou ainda de estratégias da instituição. Práticas sociais de leitura e escrita são sempre situadas (STREET, 1984), o que implica dizer que são dependentes de condições que permitam sua emergência e realização. O já referido Painel *TIC COVID-19* mostrou, do ponto de vista de estudantes com 16 ou mais anos de idade e que frequentaram escola ou universidade no período da pandemia, que muitos não conseguiram acompanhar aulas ou atividades remotas por ter de buscar emprego (56%), precisar cuidar da casa e dos mais vulneráveis (48%) ou por não ter qualquer motivação (45%). Uma parcela ainda declarou, entre as principais barreiras para acompanhar aulas ou atividades remotas, falta ou baixa qualidade de conexão à internet (36%) e falta de espaço adequado para estudar (26%). A situação extrema

²⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/04/04/aposta-do-governo-para-ead-univesp-tem-alta-evasao-e-so-forma-174-alunos.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

da pandemia da Covid parece distante de outros cenários “normais” anteriormente vividos, mas há aspectos que poderiam ser levados em conta por um estudante que se coloca a cursar a modalidade de ensino a distância: estrutura econômica e familiar, acesso à conexão de qualidade, motivação profissional, em um tempo histórico em que há alta taxa de desemprego no País e no mundo, são alguns deles.

Constituindo-se como a quarta universidade pública estadual paulista, a Univesp oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância e semipresencial. Tem canal no *YouTube*, intitulado Univesp TV, que oferece acesso ao conhecimento como bem público para a sociedade em geral. O canal conta com cerca de 60 mil acessos diários, 53,5 milhões de visualizações e 315 mil inscritos,²¹ colocando essa universidade entre as 40 no mundo com canal no *YouTube* com mais acessos, a primeira em língua portuguesa (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2016). Segundo relatório de atividades publicado em 2019, a Univesp conta com mais de 31 mil alunos distribuídos em 11 cursos de graduação. Naquele ano, foram realizados dois vestibulares,²² com oferta de mais de 21 mil vagas, distribuídas em 354 polos de 305 municípios do Estado de São Paulo. Há atendimento presencial em 48% do território paulista, realizado por ingressantes de 2016, 2017 e 2018, selecionados por meio do Programa de Monitoria Presencial (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2019).

Esse breve panorama da Univesp permite-nos afirmar que a modalidade de ensino a distância é uma política pública de expansão do ensino superior consolidada no Estado de São Paulo. Do ponto de vista do governo paulista, não apenas garante a expansão do acesso ao ensino superior; é “importante recurso de transformação da sociedade pela sua agilidade para responder às novas demandas que surgem a cada dia.”²³ A criação e a expansão da Univesp em um estado onde se localizam centros de ensino e pesquisa de excelência do País contribui para que a crença de que EaD seria modalidade de ensino aplicada em lugares geograficamente distantes dos grandes centros culturais e urbanos seja desfeita.

2.2.2. O Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Univesp

²¹ Até novembro de 2020, o canal no *YouTube* da Univesp contava com 968 mil inscritos. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCBL2tfrwhEhX52Dze_aO3zA. Acesso em: 23 dez. 2020.

²² Segundo informações veiculadas em *folder* oficial, a maioria parte dos matriculados é oriunda da rede pública de ensino, tem mais de 25 anos e são filhos de pais que não têm ensino superior (disponível em: <https://univesp.br/institucional>. Acesso em: 19 de set. 2020).

²³ Disponível em: <https://univesp.br/institucional>. Acesso em: 23 dez. 2020.

Após firmar parceria com a Univesp, a Unesp cria, em 2009, o Núcleo de Educação a Distância (NEaD). De uma perspectiva institucional, o NEaD tem como finalidade definir, junto à comunidade acadêmica da instituição, iniciativas educacionais a serem tomadas no que diz respeito a procedimentos metodológicos e práticas docentes específicas empregadas em cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância pela Unesp. Trata-se, nessa visão institucional, de contribuir para a manutenção da qualidade e fortalecimento da credibilidade da Universidade.²⁴ O Curso Semipresencial de Licenciatura em Pedagogia, desenhado pelo NEaD, foi o primeiro na modalidade a distância oferecido pela Unesp. Com aulas presenciais, duas vezes por semana, e aulas *on-line*, por meio de atividades disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, destaca-se também pelo oferecimento de material didático em diferentes formatos, com objetos de ensino elaborados por professores doutores no assunto da disciplina, em parceria com a equipe do NEaD.²⁵

Esse curso surge com o objetivo de oferecer formação em nível superior para professores em exercício na Educação Básica, preferencialmente, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Com duração de três anos, carga horária 3.390, parte das aulas, como dito, é realizada com a presença física do universitário (40% de 3.390 horas) e parte das aulas, a distância (60% de 3.390 horas).²⁶ Segundo o *Manual do Acadêmico* (2010), cada turma do Curso Semipresencial de Licenciatura em Pedagogia dispõe de dois orientadores de disciplina e dois professores orientadores. Os primeiros conduzem, orientam e coordenam o trabalho pedagógico da turma; já os segundos acompanham o desenvolvimento individual do universitário.

A mudança no trabalho docente e a inserção de mais um interlocutor (o tutor, denominado “professor orientador” da disciplina) na cena enunciativa demonstram a aproximação da organização do trabalho pedagógico oferecido no curso à “lógica do mundo da produção e da circulação de mercadorias.” (MALANCHEN, 2015). É apenas com base numa lógica como essa que uma universidade como a Univesp pode conseguir atender, de maneira concomitante, um número expressivo de mais 31 mil universitários localizados

²⁴ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/univesp/need/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

²⁵ Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2865&Itemid=671&lang=pt-br. Acesso em: 27 dez. 2020.

²⁶ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/univesp/curso/informacoes-sobre-o-curso/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

geograficamente em diferentes cidades paulistas.²⁷ A oferta do número vagas nos dois últimos vestibulares da Univesp supera o número de vagas ofertadas pelas outras três universidades públicas paulistas, USP, Unesp e Unicamp. Até julho de 2017, o Curso Semipresencial de Licenciatura em Pedagogia contava com a participação de aproximadamente 800 professores em exercício nas redes de ensino do Estado de São Paulo, atuantes nas escolas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira edição do curso foi oferecida em 2010,²⁸ sendo que o número de candidatos inscritos para aquele vestibular foi o dobro do total de candidatos inscritos em cursos presenciais de Pedagogia oferecidos pelas demais universidades estaduais paulistas.²⁹ As informações divulgadas à época destacam que o curso contava com 1.350 vagas distribuídas em polos de 21 (vinte uma) cidades do Estado de São Paulo, sendo que, desse total, 992 concluíram o curso. Segundo Relatório de Atividades (2019) da Univesp, no vestibular realizado em 2019 para ingresso em 2020, foram ofertadas 8.050 vagas para cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática. Esse número expressivo de vagas ofertadas coloca a Univesp entre as 20 maiores instituições de educação superior em número de matrículas, segundo dados do Censo de Educação Superior (INEP, 2019). É a única instituição de ensino pública presente na avaliação mais recente do INEP.

Com base nas três ideias mestras que norteiam o Curso Semipresencial de Licenciatura em Pedagogia da Univesp, em parceria com a Unesp – a saber, “formar um professor reflexivo, desenvolver saberes relacionados à ação docente e assegurar uma articulação entre formação inicial e continuada” (MANUAL ACADÊMICO, 2010, p. 12) –, a oferta desse curso semipresencial repercute diretamente na qualidade de ensino oferecido pelo Estado de São Paulo. De uma perspectiva do governo estadual paulista, a Univesp garante qualificação profissional de docentes que já atuam na Educação Básica, reafirmando, assim, a posição do Estado como um dos principais centros de ensino e pesquisa do País.

Embora se observe a preocupação por parte do governo paulista na formação desses profissionais, a qualificação de profissionais em larga escala, seguindo padrão preestabelecido, nem sempre alcança o êxito almejado pelas instituições formadoras. Prova disso é que, de

²⁷ Informações extraídas do Relatório de Atividades 2019. Disponível em: <https://univesp.br/transparencia/relatorios-e-balancos>. Acesso em 27 dez. 2020

²⁸ Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2865&Itemid=671&lang=pt-br. Acesso em 27 dez. 2020.

²⁹ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/11547/unesp-univesp-forma-primeira-turma-com-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

acordo com dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o rendimento dos concluintes em relação aos conteúdos programáticos e aos objetos de ensino previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia, na modalidade a distância, é inferior ao de estudantes da modalidade presencial.

3. NOÇÕES DE PRESENCIALIDADE, SEMIPRESENCIALIDADE E DE A DISTÂNCIA

Neste capítulo, discutimos os conceitos de *presencialidade*, *semipresencialidade* e de *a distância* em sua relação com o modo de organização do evento de letramento “aula”, especificamente, no processo de interlocução estabelecido entre professor/instituição, universitário e objeto de ensino. Esses conceitos, por evidenciarem uma mudança sociopolítica no modo de conceber o ensino, tornam-se imprescindíveis na constituição de práticas discursivas de ensino e aprendizagem. Apontam também para a emergência de “novas” relações de trabalho constituídas por profissional: (i) que “produz” o saber apresentado nas atividades didáticas; (ii) que configura/ajusta esse saber produzido, em conformidade com recursos tecnológicos; e (iii) que executa o saber produzido nas aulas presenciais/a distância/semipresenciais.

Ao considerar o reflexo desses conceitos nos valores axiológicos que perpassam o evento de letramento “aula”, entendemos ser relevante problematizar as noções de *semipresencialidade* e de *a distância* no âmbito dos estudos de letramentos digitais, na investigação os usos sociais de tecnologias digitais de informação e comunicação.

3.1. Noções de *presencialidade*, *semipresencialidade* e de *a distância* em discursos oficiais de ensino

Sabe-se que a presença de um mestre, como era chamado aquele que dominava a arte, técnica ou ciência, em determinado local, instruindo pessoas que se interessavam por determinado assunto, é consequência de práticas sociais e de uma herança cultural. Essa imagem marca o início de práticas educativas que, aos poucos, foram sendo ajustadas e institucionalizadas em conformidade com os interesses da sociedade. De acordo com Bunzen (2011), no início do século XVI no Brasil, o ensino era fundamentado em tradição oral. Depois do “descobrimento”, o contexto da educação não formal começou a ser modificado, segundo o autor, com um processo de educação formal que tinha o propósito de ensinar “as doutrinas

religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar” (BUNZEN, 2011, p. 888).

Bunzen (2011) comenta que as crianças começaram a permanecer de três a quatro horas no que era considerada a “escola” da época. Essa observação de Bunzen (2011) indica, por um lado, o fato de esse período de tempo destinado ao aprendizado, em contexto escolar brasileiro, ter se mantido inalterável desde o século XVI; por outro, mostra que o ensino formal mantém forte relação com a concepção de que aquele que ensina precisa compartilhar um mesmo espaço físico com aquele que aprende. De um ponto de vista institucional, a presença de corpos físicos num mesmo ambiente foi por três séculos preceito basilar para o ensino formal, distinguindo-o do não-formal.

Libâneo (2006) concebe como “aula” a forma típica intencional e planejada de organização do ensino. Para esse autor, a aula “possibilita *o encontro* entre alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente.” (LIBÂNEO, 2006, p. 177-178, grifo nosso). De uma perspectiva dicionarizada, como a apresentada pelo conhecido Dicionário Michaelis *on-line*, “aula” pode ser entendida como (i) explanação proferida por um professor, dirigida a alunos, *num estabelecimento de ensino*, e versando sobre determinado assunto; (ii) atividade de ensino, contando *com a presença* de aluno e professor (grifos nossos), dentre outras definições.³⁰ Esses destaques nos permitem refletir sobre pelo menos duas questões de importância para este trabalho. A primeira é a aproximação do conceito de “aula” à noção de espaço físico e à ideia de estar fisicamente próximo a alguém (professor do aluno); a segunda é prevalência da imagem do professor enquanto detentor de conhecimento, o que produz, como consequência, a manutenção de uma relação dissimétrica com o aprendiz.

No contexto brasileiro, é possível afirmar que a aproximação do conceito de “aula” com noção de espaço físico e com a de estar fisicamente próximo a alguém orientou discurso oficial segundo o qual o ensino é dependente dessas circunstâncias. Nesse “imaginário discursivo” (BAKHTIN, 2018a) de grande parte da sociedade brasileira, o discurso é de que a apropriação de um saber verdadeiramente reconhecido só é possível se professor e aluno estiverem fisicamente presentes em ambiente institucionalizado de ensino. Tanto para o Estado, quanto para a sociedade de uma maneira geral, a presença física do estudante é o que garantiria a apreensão do saber enunciado pelo professor em aulas.

³⁰ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aula/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

O efeito de verdade produzido a partir desse posicionamento discursivo oficial fez com que a outra modalidade de ensino – a não presencial/ a distância – se mantivesse à margem, padecendo de “preconceitos arraigados na crença de se tratar de uma forma de educação de segunda categoria e, portanto, de qualidade inferior ao do ensino presencial.” (CHAVES FILHO, 2012, p. 344). Para Chaves Filho (2012) o fato de a educação a distância estar historicamente associada a grupo de sujeitos economicamente menos favorecidos é o principal motivo desse preconceito.

Para esse grupo, no entanto, a modalidade a distância é oportunidade para obtenção de conhecimentos técnicos sobre determinado assunto, é ocasião para obtenção de uma profissão e chance de mobilidade social ascendente. Na garantia de obtenção desses conhecimentos, as instituições de ensino tendem a desenvolver trabalho somente com práticas letradas diretamente relacionadas ao desempenho da função. De uma perspectiva institucional, a ênfase somente nessas práticas é uma maneira de garantir e qualificar profissionalmente esses sujeitos.

Segundo o Censo EAD.BR (2018/2019) – publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2019, referente a dados de 2018 –, 76,3% do alunado que opta por cursos oferecidos na modalidade a distância já está inserido no mercado de trabalho e tem compromissos relativos à subsistência de suas famílias. Ainda de acordo com essa pesquisa, a opção por essa modalidade é justificada pela possibilidade de flexibilização de horário, em período em que não há “choque” com o do trabalho remunerado. A exemplo dos cursos presenciais, na modalidade a distância é facultado ao estudante um período de tempo para o cumprimento das atividades propostas.

Discriminada por décadas no Brasil, a EaD apenas foi oficialmente reconhecida como modalidade de ensino com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, de 20/12/1996. Com seu reconhecimento, foi oficialmente definida como “modalidade educacional que se vale da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com aluno e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017). Essa definição marca a distinção da localização dos corpos (físicos) dos sujeitos (professor e aluno), assim como os diferentes modos de circulação e construção dos saberes oferecidos nos cursos. É importante mencionar que esses diferentes modos de circulação de saberes em contexto de EaD são constituídos por uma pluralidade de posições enunciativas, decorrentes do entrelaçamento de um dizer que é enunciado por mais de um interlocutor dito real, nas palavras de Volóchinov (2017).

Para Alonso (2010), a não presencialidade – isto é, a não presença física –, além de ser tomada como fator de equalização na oferta de cursos, definiria também parâmetros para a relação pedagógica. A ideia de uniformização na oferta de cursos é justificada, nessa modalidade porque, desde sua oficialização, o governo brasileiro a tratou como “solução para o velho problema da universalização da educação.” (MALANCHEN, 2015, p. 10). Prova disso é que a modalidade de ensino a distância é discursivizada nos dois últimos planos nacionais de educação (2001-2011; 2014-2024) como meio auxiliar de indiscutível eficácia no processo de universalização e democratização do ensino. Nessa visão institucional, a Educação a Distância deve ser empregada para propiciar aumento do nível de escolaridade de jovens e adultos (Ensinos Fundamental e Médio) e para garantir oferta e formação em nível superior (especialmente, na formação continuada de professores que já atuavam na Educação Básica).

Diante dos dizeres enunciados nos dois planos nacionais de educação mais recentes, é inegável o interesse do Estado pela modalidade EaD, pois, de acordo com Malanchen (2015), trata-se de oportunidade de a população ter acesso ao ensino superior, com conhecimento a baixo custo e inclusão na sociedade da informação. É uma expectativa global, se se considerar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº.4 da Agenda 2030 da ONU ou ainda recomendações de organismos como a OCDE, como discutido. De nosso ponto de vista, a questão não está na inclusão de parte da população na sociedade da informação, mas, sim, no modo como essa inclusão tem sido efetivamente realizada por meio de cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância (não somente).

Disponibilizar ao estudante um conjunto de informações sistematicamente organizadas em ambientes virtuais de aprendizagem não é garantia de que se torne parte do processo de construção do (seu) conhecimento. Concebemos que esse modo de organização didático-pedagógica, adotado na modalidade de ensino a distância, corrobora a qualificação de profissionais capazes de suprir a demanda social. Para atender a essa demanda, os cursos oferecidos nessa modalidade de ensino (mas não somente) são comumente apresentados ao estudante como algo pronto, produzindo certo “efeito de verdade” (FOUCAULT, 2006) que, de um ponto de vista institucional, é primordial para esses estudantes numa formação profissional de qualidade.

Ao aproximarmos a afirmação de Freire (2014) ao enredo em que se tecem os fios discursivos da EaD em contexto brasileiro, é possível observar que essa modalidade tem priorizado a oferta de um ensino pautado na transferência de conhecimento, não levando em conta a importância do “inacabamento do ser humano” e de sua “curiosidade epistemológica”

(FREIRE, 2014) na produção desse conhecimento. A desconsideração dessas questões que tinham sido levantadas por Freire (2014) na crítica a uma educação bancária, na modalidade de ensino presencial tradicional, pode ser estendida na atualidade a cursos de EaD. Reafirma-se, nesses procedimentos teórico-metodológicos, conceito de língua “como instrumento de comunicação, sistema de codificação” (MARCUSCHI, 2008), capaz de registrar (por escrito) uma gama de conhecimentos necessários ou suficientes ao aprendiz. Caberia ao aluno, tão somente, a decodificação desse conhecimento, de modo a desenvolver “autonomamente” atividades e a cumprir tarefas em tempos e lugares diversos dos do professor/instituição.

A concepção de língua como instrumento, assumida (inconscientemente, por vezes) em parte de cursos oferecidos na modalidade a distância, influencia diretamente a definição de parâmetros para a relação pedagógica, como mencionado por Alonso (2010). Esses parâmetros incidem no modo de enunciação estabelecido entre professor/instituição e estudante e em práticas sociais letradas mobilizadas em situações de ensino não presencial. Nessa situação de ensino, prevalecem interações verbais escritas, concebidas/tratadas como produto acabado, com efeitos de sentido completos. De acordo com o Censo EAD.BR (2018/2019), 83,7% dos cursos a distância empregam como principal recurso textos digitais (artigos, apostilas, capítulos de livros etc.). Esse dado estatístico permite-nos observar a predominância da interação verbal escrita entre professor e estudante. O discurso institucional – consequentemente, as atividades formuladas por escrito para serem realizadas por alunos fisicamente distantes do professor/instituição – seria assim guiado por uma concepção abstrata de interação, independente do modo como os sujeitos efetivamente podem se relacionar com o outro e com o objeto de ensino.

Esse traço de abstração fixaria “o” sentido (único) da expressão do pensamento do professor/instituição, em toda sua “densidade informacional” (ELIAS; KOCH, 2015), por meio de ferramentas digitais. De um ponto de vista institucional, esse sentido invariável deveria ser suficiente para suprir a suposta “ausência” do professor/instituição na relação a distância com o aluno. Por estarem fisicamente distantes em ambientes distintos, caberia ao professor a função de organizar e produzir, com uma equipe formada de professor conteudista, *designer* educacional e revisor do conteúdo, o que é oferecido ao estudante. Ao aluno caberia a função de cumprir com sucesso – entendendo-se sucesso como atendimento às expectativas institucionais – o que lhe foi designado pelo professor/instituição. A existência de uma equipe que deve cumprir os propósitos estabelecidos pela instituição é o que justifica, neste trabalho, a utilização da denominação “professor/instituição” e não apenas “professor” ou ainda

“tutor/orientador”. O enunciado da proposta de atividade na modalidade a distância não é produzido somente pelo sujeito empírico professor/tutor/orientador da disciplina. Esses profissionais constituem equipe responsável pela elaboração de enunciados de atividade, em resposta a uma demanda filiada (mas não restrita) à perspectiva teórico-metodológica (sócio-historicamente condicionada) assumida pela instituição de ensino.

A propósito do contexto da EaD, Lévy (2011, p. 160) ressalta que “o professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo”, cabendo-lhe a função de acompanhar a gestão das aprendizagens e incitar a troca de saberes. No cumprimento dessa função, o professor tem de lidar com tecnologias digitais de comunicação síncronas e assíncronas. Segundo o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), a utilização desses tipos de comunicação é uma exigência, devendo, portanto, estar contemplada no projeto político pedagógico dos cursos ofertados na modalidade a distância.

O Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) destaca que, para garantir o princípio de interação e interatividade, fundamentais em cursos ofertados nessa modalidade de ensino, é necessária a disponibilização de recursos tecnológicos que possibilitem a comunicação entre professor, orientador da disciplina e estudante. Ressalta ainda que o processo educacional deve ser apoiado num adequado sistema de tutoria/orientação e num ambiente computacional capaz de atender às necessidades dos estudantes. Essas considerações do Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) não levam em conta, no entanto, a possibilidade de interação sem emprego de tecnologias de informação. Se a interatividade é conceito comumente associado a tecnologias digitais, dado o potencial técnico de uma mídia permitir que um usuário tenha influência sobre determinado conteúdo/objeto de ensino, a interação é conceito que aparece em diferentes domínios de conhecimento, da Comunicação aos Estudos Linguísticos, à Educação, à Ciência da Computação. Apesar de o documento do Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) não tratar especificamente de língua(gem), pode-se pensar que parte das atividades propostas em modalidade a distância está fundamentada numa concepção de interação que depende de um encontro, promovido por tecnologias digitais, entre o “eu” e o “outro”. Considerando-se o distanciamento físico e os diferentes tempos em que a EaD pode se dar, apenas por meio de uso de ferramentas digitais é que essa interação poderia acontecer. Não se assume, como neste trabalho, que a interação dialógica entre eu/outro é um princípio constitutivo da linguagem e que no “um” encontram-se “eu/outro”.

A ênfase dada ao emprego de tecnologias de informação nos discursos oficiais sobre Educação a Distância é, da perspectiva do Estado, maneira de possibilitar a comunicação síncrona e assíncrona entre professor e aluno fisicamente distantes, de promover autonomia do estudante, permitindo-lhe estudar onde e quando quiser. O fato de o aluno ter flexibilidade para estudar onde e quando quiser, sem a presença física de um professor/tutor/orientador, justificaria, no imaginário social, a crença da autonomia em um processo de aprendizagem que seria/estaria centrado no indivíduo.

Se se concebe que o sentido da palavra é constituído por meio do entrelaçamento de inúmeros fios ideológicos que refletem o meio social em que o sujeito emerge (VOLÓCHINOV, 2017), pode-se dizer que a concepção de autonomia assumida por instituições que subsidiam esse imaginário social refere-se a uma capacidade de autogovernar-se, de ter controle e domínio sobre o que está ensinado e o que está sendo aprendido. No entanto, entendemos, com base em Freire (2014), que a autonomia não está relacionada a uma aprendizagem individual, isolada do ambiente escolarizado, mas a uma aprendizagem constituída por meio da relação com o(s) outro(s). Está fundada na responsabilidade e em decisões tomadas pelo aluno frente a temas que lhe são propostos como ponto de partida para a construção do (seu) conhecimento. O que é sabido (visto/ouvido, escrito/lido) é assim resultante de relações de poder e autoridade de um contexto mais amplo do que a situação individual do sujeito. A decisão por melhor qualificação profissional, em determinado curso, já não pode ser entendida como um querer individual, mas como uma reação às imposições sociais de um tempo histórico que demanda essa competência como modo de existência.

Da perspectiva assumida neste trabalho, a autonomia está relacionada ao “não álibi da existência” (BAKHTIN, 2017), isto é, ao reconhecimento do sujeito de que, em não havendo álibi para o “meu existir”, é preciso reconhecer o ato responsável real, por meio da ação, da participação com o outro (no outro). O “não álibi da existência” ratifica a concepção de que o “eu” é constituído das relações sociais estabelecidas com o(s) outro(s) em determinado contexto sócio-histórico, sendo essas relações fundantes na posição ativa responsiva assumida pelos sujeitos (eu e outro) numa dada situação enunciativa. Afirmamos, com Bakhtin (2018a), que uma concepção de autonomia apenas pode emergir nessa necessária relação de alteridade. Nessa instanciamento, o outro pode ou não estar fisicamente presente; sua não presença física não implica, entretanto, ausência – ou, ainda, capacidade de o “eu” autogovernar-se por vontade própria, sem quaisquer tipos de vínculo com ou dependência do outro.

Do antagonismo entre a modalidade de ensino presencial e a modalidade de ensino a distância, surge outra: híbrida ou *blended learning*. Conforme Tori (2009), esse tipo de curso se estrutura em torno de atividades de aprendizagem face a face e atividades de aprendizagem desenvolvidas a distância. Como observa Bianco (2009), essa mistura de elementos presenciais e não presenciais já acontecia, nos anos 1960 e 1970, ainda que os recursos sejam distintos e a nomenclatura, também. Na avaliação de Bianco (2009), cursos de alfabetização de jovens e adultos e capacitação para trabalho agrícola, transmitidos por sistema radiofônico, sob o comando das secretarias estaduais, eram ofertados de forma controlada – o aluno ouvia as aulas e em dia, horário e local marcados desenvolvia, com um monitor, atividades propostas em material de apoio.

Segundo o Censo EAD.BR (2018/2019), há dois modelos de cursos em que há “mistura” da modalidade presencial com a modalidade a distância, os chamados cursos semipresenciais: aqueles regulamentados, originalmente, a distância, com um percentual de carga horária presencial; e aqueles regulamentados, originalmente, de modo presencial, com carga horária entre 20% e 40 % ministrada a distância. Esse último modelo foi oficialmente regulamentado por meio da Portaria n.º 2.256, de 18/10/2001 (revogada pela Portaria n.º 1428, de 28/12/2018); na normatização, disciplinas na modalidade a distância devem ser claramente identificadas na matriz curricular do curso e a metodologia empregada deve fazer uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. O Curso Semipresencial de Licenciatura em Pedagogia, da Univesp, é concebido como curso a distância com percentual de carga horária presencial, como visto.

As referidas portarias tratam especificamente de cursos ofertados em nível superior. No contexto atual, com medidas de distanciamento tomadas devido à pandemia da Covid, o governo federal criou portaria e os governos estaduais, decretos, normatizando, em caráter excepcional, a oferta de aulas a distância em todas as etapas de ensino, regulamentadas, originalmente, apenas na modalidade presencial. Diante dessa situação atípica é que surge a modalidade de ensino remoto emergencial (ERE), como discutido no Capítulo 1. Assumindo que “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95), observamos, em discursos institucionais oficiais, a necessidade de demarcar, por nomenclatura, o caráter de excepcionalidade que motivou uma mudança repentina na oferta de ensino, sem planejamento, seja para professores, escolas/universidades, seja para alunos. Ao mesmo tempo, a distinção de ERE funciona como estratégia para atenuar a resistência que parte da sociedade ainda tem em relação à qualidade de ensino ofertado na modalidade a distância.

Com base em Raposo (2017), entendemos que os dois modelos reconhecidos de cursos semipresenciais representam uma “uma proposta que reflete uma tendência educacional nas instituições de educação superior do país e uma aposta na ampliação das possibilidades de interação no fazer pedagógico.” (RAPOSO, 2017, p. 192). Trata-se da valorização de um fazer pedagógico que emerge tanto em situações de aprendizagem que acontecem num espaço físico definido (a sala de aula) quanto em situações de aprendizagem “desterritorializadas” (LÉVY, 2011) que acontecem em diferentes momentos e locais. Do ponto de vista do discurso oficial, essa mescla no fazer pedagógico apenas é possível dado o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, segundo um propósito institucional que visa a aproximações: do professor/instituição em relação ao aluno; das metas estaduais e nacionais de educação em relação a metas de educação globais; de países periféricos em relação a países ricos.

A proximidade proporcionada pelo uso de ferramentas digitais não é sinônimo, no entanto, de que a relação dissimétrica entre professor/instituição e aluno é/será desfeita. A manutenção dessa relação dissimétrica garante à instituição de ensino e ao professor controle sobre os saberes oferecidos na modalidade de ensino a distância e na semipresencial. Para Lévy (2011), as modalidades a distância e a semipresencial representam “a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada de saberes, [...] de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.” (LÉVY, 2011, p. 174). É dessa perspectiva que discursos oficiais têm concebido a EaD e a EaD semipresencial, buscando promover a chamada “autonomia” dos sujeitos nas sociedades de informação.

3.2. Noções de *presencialidade*, *semipresencialidade* e de *a distância* na/da linguagem

Procuramos mostrar, no contexto de aprendizagem, como os conceitos *presencialidade*, *semipresencialidade* e de *a distância* estão relacionados à localização espaciotemporal dos corpos físicos de professor e aluno. O encontro físico (ou não) entre esses dois sujeitos empíricos é o principal parâmetro adotado por discursos oficiais na classificação das modalidades de ensino. Com estruturas curriculares distintas, o modo de organização do evento de letramento “aula” em uma cada dessas modalidades é distinto. Enquanto na modalidade

presencial o ensino é organizado e concebido como sendo conduzido exclusivamente pelo professor responsável pela disciplina, sendo-lhe facultado o direito de decidir pela escolha ou não de tecnologias digitais de informação e comunicação, na modalidade a distância/semipresencial, a organização e condução desse ensino são realizadas por equipe pedagógica em que cada integrante desempenha determinada função, sendo obrigatório o uso de TDIC nas metodologias adotadas. Do ponto de vista do aluno, na modalidade presencial, tempo e espaço devem ser os compartilhados com o professor/escola; na modalidade a distância/semipresencial, há flexibilidade de tempo e espaço para o cumprimento de atividades.

Para uma parte dos estudiosos, a organização e condução da modalidade a distância/semipresencial se assemelha a uma linha de produção fabril (BELLONI, 2002). Haveria segmentação do saber, com distribuição distinta entre aquele que efetivamente o produz e aquele que o executa. Há também qualificação distinta dos professores que ministram cursos nas diferentes modalidades – de acordo com o Censo EAD.BR (2018/2019), na presencial, a maior parte são mestres e doutores; a distância, a maior parte dos tutores/orientadores são graduados. A comparação com uma linha de produção de fábrica é justificada pelo fato de o curso poder ser reproduzido à exaustão, independentemente de um trabalho com grupos distintos e suas demandas específicas, e com um único professor/tutor/orientador da disciplina, o que economicamente é mais viável para as instituições de ensino. O atendimento a cada aluno fica restrito a horários estabelecidos ou, ainda, por envio de questões e dúvidas por *e-mail*.

Essa “linha de produção” parece assim desconsiderar diferentes gestos de interpretação e distintos modos de subjetivação (ORLANDI, 2008) que emergem na discursivização de dizeres e fazeres sempre abertos à significação. A reprodução de atividades a distância com ocasiões pontuais, ainda que potencialmente frequentes, de interlocução entre professor/tutor/instituição e aluno, parecer endossar aquela concepção de língua(gem) criticada por Elias e Koch (2015), a que coloca cada integrante da equipe pedagógica na posição de “dono e controlador de sua vontade e de suas ações.” (ELIAS; KOCH, 2015, p. 33). O professor “constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que esta seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada.” (ELIAS; KOCH, 2015, p. 33). No caso da EaD/semipresencial,³¹ o produto dessa representação mental do professor teria ainda

³¹ “EaD/semipresencial” designa tanto cursos a distância, sem nenhum encontro presencial, quanto cursos híbridos, a distância e presenciais (semipresenciais). “EaD semipresencial” se refere a cursos híbridos, a distância e com encontros presenciais.

de “capturado” por aluno e tutor/orientador, na atividade de decodificação. De uma perspectiva institucionalizada, fundamentada em discursos oficiais, a interação estabelecida entre professor/instituição e estudante no contexto de EaD/semipresencial sustenta-se na ilusão de controle do primeiro sobre o segundo. Essa ilusão define determinada entonação discursiva na constituição dos dizeres enunciados. Há, de um lado, emprego de recursos verbais e verbo-visuais que visam a garantir a transparência e a clareza daquilo que é ao aluno prescrito; de outro, mobilização de tantos outros recursos verbais e verbo-visuais que procuram mostrar que houve entendimento da instrução enunciada pelo professor/instituição.

Por meio de sequências discursivas previamente definidas, segundo uma roteirização, o material didático dotado de recursos verbais e verbo-visuais “conduz” a interação, tal como esperada pela instituição, entre professor e aluno em EaD/semipresencial. Na modalidade presencial, essa sequência acontece de maneira mais espontânea, variando de acordo com dúvidas e questionamentos dos estudantes, no momento do evento de letramento “aula”. De uma perspectiva bakhtiniana, pode-se dizer que os enunciados produzidos na modalidade presencial são mais dependentes do contexto imediato, pois priorizam “a unidade do visível”, “o horizonte real dos sujeitos” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976)³²; já os enunciados produzidos na modalidade a distância estão condicionados a um contexto amplo sustentado por fatores constantes e estáveis da vida (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976). O contexto extraverbal é constitutivo do verbal na produção dos enunciados que circulam nas modalidades de ensino presencial e a distância e possibilitam a emergência de diferentes gestos de entonação expressiva. Afirmamos com Voloshinov (2013) que esses gestos reafirmam a correlação sócio-hierárquica estabelecida entre sujeitos da enunciação e orientação social dos enunciados.

Ao considerar a relação entre a escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e a modalidade a distância, afirmamos que os gestos de entonação empregados nessa modalidade são sinalizados por meio de registros verbais (escolhas das palavras empregadas na composição dos enunciados, pontuação, disposição na produção dos enunciados) e por meio de registros verbo-visuais (cor e tamanho da fonte, disposição gráfica dos enunciados no ambiente virtual de aprendizagem, imagens estáticas e em movimento, áudio, demais ícones). Na modalidade presencial, os gestos de entonação são sinalizados por

³² Embora saibamos que a reflexão que fundamenta alguns conceitos utilizados nesta tese foi realizada por Voloshinov/Bakhtin (1976) com base em estudo desenvolvido no campo literário, entendemos que o emprego de conceitos oriundos dessa reflexão é produtivo também na apreensão de discursividades de outras esferas.

meio de linguagem corporal, da tonalidade da voz, da escolha de palavras empregadas na produção do enunciado e do lugar ocupado no espaço físico por falante e ouvinte.

O modo de organização e o evento de letramento “aula” na modalidade de ensino semipresencial contam com uma mescla de formas previstas para a interação presencial e a distância. Essa mescla permite-nos ponderar que os gestos de entonação empregados na modalidade semipresencial englobam tanto o registro verbal quanto registro oral e corporal mencionados. Na consideração das duas formas de cursos semipresenciais institucionalizadas no Brasil, entendemos com Bakhtin (2018a), que as matizes de entonação expressiva de cursos da modalidade de ensino presencial tendem a assumir tom mais caloroso e loquaz, enquanto as matizes de entonação expressiva de cursos da modalidade a distância tendem a assumir tom mais frio, tácito e impessoal. Ao levar em conta o fato de que “a entonação é sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 10), pode-se pensar, do ponto de vista institucional, que a assunção desse tom frio e impessoal é modo de validação da autonomia do estudante em EaD, na produção de efeito de distanciamento entre professor/instituição e estudante, ao mesmo tempo em que produz, para o evento de letramento “aula a distância”, caráter de clareza, objetividade e cientificidade, na transmissão dos saberes institucionalizados.

Nas modalidades de ensino *presencial*, *semipresencial* e *a distância*, a forma de interação discursiva é marcada tanto pelo diálogo em sentido estrito quanto pelo diálogo em sentido lato, por relações de forças centrípetas e centrífugas correlacionadas às condições de produção do enunciado (FARACO, 2009). De um ponto de vista dialógico, essas forças representam uma tensão entre o efeito de sentido da homogeneidade e o da heterogeneidade constitutiva da linguagem. Assim, as diferentes formas de interação dialógicas participam “de uma espécie de discussão ideológica em larga escala: responde[m], refuta[m] ou confirma[m] algo, antecipa[m] as respostas e críticas possíveis, busca[m] apoio e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Para o que nos interessa, estar fisicamente presente ou interagir a distância em nada interfere na interação sociodiscursiva dos sujeitos, uma vez que, na ausência de um interlocutor real, a palavra é endereçada a um interlocutor ideal, ou seja, a imagem que se tem de um interlocutor pertencente a determinado grupo social (VOLÓCHINOV, 2017). Ao considerar que os tipos de destinatário são determinados pelo campo da atividade humana (BAKHTIN, 2018a), em contexto de EaD/semipresencial, os dizeres produzidos são endereçados à imagem que o professor/instituição tem como referência do que é o aluno; no contexto presencial, os

dizeres são endereçados a essa imagem e também a um estudante fisicamente presente. Tanto no caso da EaD/semipresencial quanto na modalidade presencial, parece-nos que o professor/instituição pode trabalhar tão somente com uma projeção ou se lançar ao desafio de trabalhar com demandas que emergem de uma relação interlocutiva concreta, porque real (mesmo que ela se dê a distância). A interação sociodiscursiva, independentemente de ser escrita ou falada, sempre demanda a presença de um outro que pode estar ou não fisicamente presente. A ausência física não o desobriga a reagir à palavra do locutor e a demonstrar sua compreensão ativa responsiva diante daquilo que foi ouvido/lido. Não é a presença ou ausência física do interlocutor que garante a constituição do “elo real na cadeia de comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida.” (BAKHTIN, 2018a, p. 288). O elo é determinado pela existência de uma “responsabilidade sem álibi” (BAKHTIN, 2017), imanente às funções sociais do professor/instituição e aluno, em quaisquer modalidades de ensino.

O não álibi na existência fundamenta “o dever concreto e singular do ato” (BAKHTIN, 2017, p. 96) que determina, por sua vez, o agir do sujeito nas diferentes esferas de comunicação. Sócio-historicamente, há manutenção da relação dissimétrica entre professor/instituição e aluno tanto na já conhecida modalidade presencial quanto na modalidade a distância/semipresencial. A ausência da figura física do professor não implica dissolução de hierarquia. Essa relação dissimétrica é “atravessada” por um conjunto de valores socioculturais que refletem na organização spatiotemporal e nos “tons emotivo-volitivos” (BAKHTIN, 2017) da produção de dizeres. Assim, há, na modalidade de ensino presencial, um período de tempo convencional (quatro horas nos turnos matutino, vespertino ou noturno), em uma sala de aula com carteiras enfileiradas de frente para um quadro-negro, em que os alunos estão distribuídos. Entre o quadro-negro e as carteiras enfileiradas é comumente encontrado o professor, responsável pelo início e término da aula. É ele também que detém o poder sobre a palavra, conduzindo discussões sobre o objeto de ensino que, na maioria das vezes, se encontra disponível no suporte folha de papel (impressa e/ou manuscrita) ou quadro-negro. Durante a condução dessas discussões, o professor lança questionamentos, de modo a convocar o aluno a participar ativamente da aula.

Na modalidade de ensino a distância, o período de tempo é cumprido pelo aluno de modo não convencional, a ele cabendo a responsabilidade de determinar horário e lugar para o cumprimento das atividades. Em uma área restrita da plataforma virtual de aprendizagem, mediante *login* e senha, o estudante tem acesso a um conjunto de saberes institucionalizados.

As instruções para acesso a esses saberes, supondo que se tratasse de conexão direta, segue uma linearidade que deve ser obedecida pelo aluno por meio também do cumprimento de prazos predeterminados. Na condução dos estudos, o aluno deve registrar as possíveis dúvidas, em relação ao objeto de ensino exposto, em *chats*, grupos de discussões e fóruns, para que o professor/instituição possa posteriormente respondê-las. Quanto ao ensino semipresencial, destacamos que sua organização espaciotemporal e seus “tons emotivo-volitivos” (BAKHTIN, 2017) variam entre a sala de aula como descrita na modalidade presencial e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

O AVA mantém a relação dissimétrica entre professor/instituição e estudante, pois, de acordo com Orlandi (2007), esse ambiente pode ser compreendido como “memória metálica” que lineariza o interdiscurso, reduzindo os saberes a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes. De um ponto de vista dialógico, uma concepção de AVA como memória metálica possibilita observar que, para a instituição, há sempre uma tentativa de priorizar/controlar certos efeitos de sentidos em relação a outros, evitando-se que o estudante vá além ou se mantenha aquém do que é prévia e socialmente esperado. Na tentativa de controle de sentidos, a instituição acaba por priorizar um trabalho com a linguagem como uma questão de adequação. Essa concepção de linguagem, apresentada com crítica por Corrêa (2007), refere-se ao ensino de língua materna na modalidade presencial. Acreditamos, no entanto, em sua pertinência e relevância também na modalidade a distância, uma vez que a crítica do autor a esse conceito de adequação está associada a uma condição do sujeito que se comunica como usuário, sendo a linguagem, por sua vez, por ele compreendida como instrumento, como meio para se chegar a certos fins (CORRÊA, 2007). Os saberes discursivos enunciados no AVA seriam, assim, previsíveis, cabendo aos alunos reconhecer ações que relacionariam informações novas a informações dadas.

As noções de *presencialidade*, *semipresencialidade* e *a distância* estão ao modo de organização do evento de letramento “aula”, particularmente, no que se refere ao processo de interlocução entre professor/instituição, universitário e objeto de ensino. De um ponto de vista dos estudos da linguagem assumidos neste trabalho, esses conceitos têm em comum professor/instituição e aluno que ocupam um mesmo horizonte espacial, independentemente de estarem fisicamente em contato. O esforço da instituição está voltado para que os interagentes compartilhem conhecimento, compreensão e avaliação da situação discursiva comunicativa, no processo de produção dos sentidos.

Para o que nos interessa, cabe à modalidade de enunciação escrita, por meio de enunciados do par dialógico *proposta-resposta*, a interação entre professor/instituição e universitário no contexto da EaD semipresencial. Por meio dessa tecnologia, é possível (re)instaurar presencialmente, em cena, interlocutores que se encontram física e geograficamente distantes, em tempos cronológicos (mas não somente) distintos. Essa asserção não significa, no entanto, que a interação dependa exclusivamente da tecnologia da escrita ou de outras tecnologias, como as digitais. Numa concepção dialógica da linguagem, outra modalidade de enunciação, como a oral, poderia reinstaurar a presença do outro, sem que houvesse encontro físico entre “um” e “um”.

O que queremos afirmar com esta tese é que as modalidades a distância e semipresencial têm historicamente defendido a necessidade do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como modo de promoção do ensino, como aproximação dos sujeitos professor/instituição e aluno, tal como aconteceria na modalidade presencial. Ao mesmo tempo, celebra-se, com o advento da EaD/semipresencial, uma desterritorialização dos espaços tradicionais de ensino, como acontecimento que propiciaria a autonomia do estudante, no nosso caso, do universitário (professor em formação inicial).

Buscamos, neste capítulo, mostrar que:

- (i) há sempre presença do *outro* no *um* na relação espaciotemporal, independentemente de ela ocorrer síncrona ou assincronamente, uma vez que o princípio dialógico é que rege o funcionamento da linguagem;
- (ii) a relação hierárquica entre professor/instituição e aluno não se desfaz com a suposta ausência do primeiro na relação intersubjetiva, nem mesmo é suficiente para promover uma condição de autonomia do segundo;
- (iii) as modalidades de ensino (presencial, a distância/semipresencial) implicam diferentes matizes de entonação expressiva, que refletem distintos modos de interlocução na relação com o objeto de ensino dos saberes institucionalizados;
- (iv) ainda que TDIC sejam, de fato, relevantes para o desenvolvimento e cumprimento de atividades a distância, é a tecnologia da escrita que está sendo tomada, primeiramente, na efetivação dessas tarefas, na constituição do par dialógico *proposta-resposta*.

No Capítulo 3, procuramos discutir a arquitetônica enunciativa desse par.

4. Arquitetônica enunciativa: base para a compreensão dos elos constitutivos do par dialógico *proposta-resposta*

4.1. A inter-relação dos valores axiológicos na constituição da alternância dos sujeitos

O conceito de *forma arquitetônica* discutido por Bakhtin e seu Círculo é fundamental na compreensão do processo de constituição do par dialógico *proposta – resposta*. Com base nessa concepção, é observado a relação entre as partes que se articulam na construção do percurso enunciativo de dizeres produzidos por professor/instituição e universitário em uma esfera de comunicação discursiva caracterizada ora pelo “encontro presencial”, ora “pelo encontro em ausência” (CORRÊA, 2011). A forma arquitetônica possibilita a realização do estudo do enunciado tanto do ponto de vista de quem o produziu, quanto de quem o recebeu, considerando a relação espaciotemporal que envolve não apenas a constituição do enunciado como também sua recepção.

Há de se considerar que os pontos de vista de quem produziu e de quem recebeu os enunciados não são constituídos de maneira arbitrária, mas em conformidade com o “olhar extraposto” (MACHADO, 2005), ou seja, com o excedente de visão que se tem do “eu” no “outro” e do outro no “eu”. De acordo com a Amorim (2018), do olhar extraposto provém dois movimentos, sendo o primeiro a tentativa “de captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê” e, o segundo, “de retornar ao seu lugar [...] para sintetizar e totalizar o que vê de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.” (AMORIN, 2018, p. 96). Nesses dois movimentos observados por Amorim (2018), está a constituição do sujeito do discurso que, sob efeito de uma voz monofônica, mobiliza (inconscientemente) “milhares de fios dialógicos” (FARACO, 2009) que refletem valores socioculturais de determinado tempo-espço.

A subjetividade emerge, assim, numa radical alteridade, uma vez que é formada por meio da unificação do “eu” com/no “outro”. Ao considerarmos que “o ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 8), concebemos que a subjetividade está diretamente relacionada à posição enunciativa assumida por esse “eu” em relação a um “outro”, em dado tempo-espço. Assumir essa posição enunciativa não é questão de escolha; trata-se de condição imposta pelo não álibi da existência

(BAKHTIN, 2017), elementar para que “as pessoas [se façam] sujeitos no processo discursivo.” (CORRÊA, 2011, p. 340).

A forma arquitetônica contempla as circunstâncias e os sujeitos envolvidos no processo de produção de sentidos dos discursos que emergem a partir da negociação dialógica de determinado assunto. Nessa negociação dialógica, locutor e interlocutor levam em conta a representação que fazem de si e do outro, já que são centros de valores do princípio arquitetônico (BAKHTIN, 2017). Para Bakhtin (2017), “tudo nesse mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um humano [...]. Toda a existência possível e todo o sentido possível se dispõem ao redor de um ser humano como centro e valor único” (BAKHTIN, 2017, p. 124).

As representações de si e do outro são bases para a construção das redes de sentidos que se entrecruzam numa situação enunciativa, pois, embora o “eu” e “outro” compartilhem de um “horizonte comum” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976), ambos, por razões socioideológicas distintas, são impelidos a assumir posicionamentos valorativos diferentes. Em relação a esse posicionamento valorativo, Faraco (2009) menciona que “o mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos” (FARACO, 2009, p. 21). O estudo dos diferentes quadros axiológicos que perpassam o processo de textualização dos enunciados é importante, nesta pesquisa, para compreensão do modo como as noções de texto e linguagem são concebidas tanto pelo professor/instituição quanto pelo universitário.

Fundamentados em Bakhtin (2017), entendemos que as redes de sentidos que se entrecruzam numa situação enunciativa se organizam em torno de três eixos: o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro. Segundo Bakhtin (2018a), é por meio da correlação imagética entre as categorias do eu e do outro que se dá a constituição do sujeito do discurso. Faraco (2009) ratifica que, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito do discurso é constituído a partir das relações dialógicas entre uma pluralidade de vozes que emergem de diferentes contextos socioculturais. Para Faraco (2009),

como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entre-choque. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. (FARACO, 2009, p. 84)

Além dos diferentes posicionamentos valorativos estabelecidos entre o eu/locutor e o outro/interlocutor, a dimensão axiológica espaciotemporal também é parte inalienável na produção de sentidos (BAKHTIN, 2017) e, conseqüentemente, constituiu-se como pilar da arquitetônica bakhtiniana. É a partir da inter-relação entre os valores axiológicos do eu e do outro em determinado tempo e espaço que o conteúdo, a forma e o material são selecionados para compor a arquitetônica. A arquitetônica indicia a articulação entre duas partes que compõem o todo significativo do enunciado: a parte percebida ou realizada em palavras (elementos verbais) e a parte presumida (elementos extraverbais) (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976).

O modo como acontece a articulação entre as partes demonstra a singularidade de cada sujeito na organização e constituição de seu dizer. Essa singularidade faz com que a arquitetônica seja concebida não como um esquema abstrato, mas, sim, como desenho concreto de um ato enunciativo (BAKHTIN, 2017). O esquema abstrato estabelece uma ligação entre as partes, mantendo-as alheias umas às outras; já a arquitetônica é “atravessada” por “uma unidade advinda de sentido, estando as partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras” (SOBRAL, 2014, p. 110).

Ao considerar a afirmação de Voloshinov/Bakhtin (1976) de que o enunciado nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação, sendo seu significado determinado basicamente pela forma e pelo caráter dessa interação, observamos na arquitetônica bakhtiniana a possibilidade de compreender o enunciado como processo (de textualização), como acontecimento discursivo. De acordo com Machado (2010), “a arquitetônica das relações dialógicas [...] dimensiona não um espaço visível, mas um ambiente de interações, chamando atenção para o que nele se desenvolve para além de um ponto de vista posicionado.” (MACHADO, 2010, p. 3). Assim, a compreensão dos aspectos envolvidos nesse ambiente de interação torna o conceito de arquitetônica profícuo na investigação do percurso de sentidos, da ressonância dialógica propiciada por meio da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2018a).

Na ressonância dialógica, os elos subsequentes e precedentes fundamentam o processo de textualização. Segundo Bakhtin (2018a, 2017), esses elos são estabelecidos em conformidade com os valores axiológicos dos interlocutores (no nosso caso, professor/instituição e universitário), o que possibilita observar uma pluralidade de relações dialógicas entre vozes sociais que ecoam no modo de conceber o processo de textualização em

contexto de EaD semipresencial. Essa pluralidade de relações dialógicas revela valores axiológicos predominantes numa sociedade letrada, no que se refere a práticas letradas acadêmicas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, num tempo sócio-histórico que demanda qualificação profissional.

Sobre a alternância dos sujeitos, trata-se de uma peculiaridade capaz de tornar o enunciado uma unidade real de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2018a). De acordo com Bakhtin (2018a), marca o princípio e o fim de um enunciado, concedendo-lhe acabamento absoluto e possibilidade de réplica. Bakhtin (2018a) ressalta que o outro tem papel essencial, pois o eu/locutor constrói o (seu) enunciado na expectativa de uma compreensão ativa responsiva, ou seja, produz um dizer ao encontro de uma resposta do outro/interlocutor. Ainda em relação ao acabamento absoluto, destacamos, na leitura que Corrêa (2013) faz de Bakhtin, que “para replicar, é preciso dar o enunciado como acabado, mas do ponto de vista do sentido, o enunciado nunca é acabado no ato de sua produção. Seu sentido depende sempre das réplicas (das avaliações) que provoca” (CORRÊA, 2013, p. 507).

O fato de o sentido de um enunciado depender das réplicas que provoca não impede que essas sejam realizadas em diferentes gêneros do discurso existentes numa determinada esfera de comunicação discursiva. No trabalho com o conceito de arquitetônica bakhtiniana, é possível vislumbrar uma investigação cuidadosa em relação a diferentes gêneros do percurso enunciativo do dizer do professor/instituição e do universitário em contexto de EaD semipresencial. O emprego de diferentes gêneros (tipográficos e pós-tipográficos) está associado, principalmente, a valores axiológicos do professor/instituição que continua desempenhando função social de autoridade em relação aos saberes institucionalizados. O conceito de arquitetônica permite conceber um panorama que envolve não apenas a produção como também a compreensão ativa responsiva do enunciado (o estudo dos posicionamentos enunciativos do professor/instituição e do universitário), na correlação espaciotemporal da constituição dos sentidos.

4.2. O conceito de cronotopo e a relação espaciotemporal na constituição do percurso enunciativo do dizer do professor/instituição e do universitário

Como mencionamos, “a situação extraverbal se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.

8), tornando a relação espaciotemporal determinante na organização dos sentidos e na consonância dialógica entre os sujeitos de uma dada situação enunciativa. Na arquitetura, essa relação espaciotemporal é denominada cronotopo, que “significa a interligação essencial das relações de espaço e de tempo” (BAKHTIN, 2018b, p. 11). Para Bakhtin (2018b), a peculiaridade desse conceito nas ciências humanas é a demarcação da inseparabilidade do espaço e do tempo, o que reafirma o posicionamento defendido pelo autor russo e seu Círculo quanto à natureza social do enunciado, à cadeia discursiva constituída por meio de elos precedentes e subsequentes e à inter-relação entre o eu e outro como sujeitos do discurso.

O conceito de cronotopo foi empregado inicialmente por Bakhtin em *A teoria do romance*, ocasião em que o autor apresenta um estudo sobre a relação espaciotemporal em diferentes produções literárias, o entrelaçamento entre o conceito e preceitos sociais, históricos e culturais que regem determinada sociedade, base para a formação de posições cronotópicas. A referida produção bakhtiniana permite ao leitor “observar a evolução, as mudanças e a alternância dos diversos cronotopos à luz das novas realidades históricas e culturais que se alteram nos diferentes enredos literários” (BEZERRA, 2018, p. 262).

Ao deslocar o conceito de cronotopo para os estudos sobre linguagem, é possível ver mudanças dos diversos cronotopos à luz de realidades históricas e culturais que se alteram, agora, não mais em um enredo literário e, sim, no “evento singular e único do existir” (BAKHTIN, 2017). A propósito dessa singularidade, Bakhtin (2017) ressalta que nela reside a possibilidade de conexão entre o mundo da cultura e o mundo da vida; no evento único do existir também é possível ver e ler o tempo no todo espacial, considerando seu preenchimento não como fundo imóvel e dado acabado, mas como todo em formação, como *acontecimento* (BAKHTIN, 2018b). A estreita relação entre cronotopo e realidades histórico-culturais vem ao encontro da afirmação de Volóchinov (2017) de que “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas exterior: no meio social que circunda o indivíduo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216).

Bakhtin (2018b) afirma que o conceito de cronotopo é a porta de entrada no campo dos sentidos; para o que interessa a este trabalho, é a porta de entrada para a investigação de sentidos mobilizados no par dialógico *proposta-resposta* em contexto de EaD semipresencial. No evento de letramento “aula”, esfera discursiva em que se constitui o par, há quatro posições cronotópicas fortemente vinculadas: a do professor/instituição, do universitário, do “encontro presencial” (entendido como o que requer presença física) e do cronotopo do “encontro não-

presencial” (entendido como o que prescinde da presença física). Essas quatro posições cronotópicas funcionam como eixos organizacionais dos acontecimentos discursivos:

(i) no caso do professor/instituição, trata-se da universalização de acesso ao ensino superior; da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; do uso de recursos tecnológicos digitais na mediação didático-pedagógica; do trabalho com a equipe de EaD, no cumprimento de tarefas em outros espaços e tempos;

(ii) no caso do universitário, evidenciam-se princípios relacionados à imposição da qualificação profissional; a competências para lidar com tecnologias digitais; à iniciativa para estudar “sozinho”, sem a presença física do professor, no cumprimento de tarefas em outros espaços e tempos;

(iii) no caso do encontro presencial, observam-se princípios relacionados à possibilidade de sanar possíveis dúvidas; de interagir presencialmente com seus pares e com o tutor/orientador, numa relação que se pretende mais próxima; de observar o envolvimento do universitário no desenvolvimento das atividades propostas no curso;

(iv) no caso do encontro não-presencial, trata-se de princípios relacionados à pretensa liberdade para realizar determinada atividade onde e quando quiser; a uma facilidade de acesso ao conhecimento previamente selecionado; à atividade que seria realizada “sozinho”; a uma busca pelo conhecimento que dependeria exclusivamente do universitário.

Esses eixos organizacionais se entrelaçam, atuando reciprocamente na definição da unidade temática que norteia o conjunto de enunciados que compõem a disciplina *Educação e Linguagem* do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial – da Univesp. Para Volóchinov (2017, p. 228), o tema “expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado”, sendo base para que efeitos de sentidos produzidos na interação se tornem verdade,³³ sejam aceitos e legitimados numa determinada esfera discursiva. O tema está diretamente associado ao horizonte social; já os efeitos de sentidos estão ligados ao julgamento, à ênfase valorativa realizada pelos interlocutores numa situação enunciativa (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976; VOLOSHINOV, 2017). Embora julgemos relevante a distinção entre tema e efeitos de sentidos na compreensão do enunciado concreto, há de se destacar sua indissociabilidade.

Com base nas unidades temáticas definidas nos eixos organizacionais, há a seleção dos gêneros discursivos empregados em práticas letradas acadêmicas com uso de tecnologias

³³ Para Bakhtin (2017), a verdade não está relacionada aos momentos gerais, universais, não é reiterável e constante; está condicionada ao lugar que o sujeito ocupa no contexto dado do evento.

digitais, no Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial – da Univesp. Como observam Lankshear e Knobel (2006, 2011), o uso de tecnologias digitais não é condição para prática letrada dita “pós-tipográfica”, já que, muitas vezes, “novas” tecnologias são utilizadas para reproduzir prática letrada dita “convencional”. Gêneros discursivos mobilizados em contexto de EaD semipresencial ora atendem a características das práticas letradas pós-tipográficas, ora a características de práticas letradas convencionais.

4.3. Os gêneros discursivos na arquitetura enunciativa

O evento de letramento “aula” em contexto de Educação a Distância é organizado em torno de atividades educativas que têm como propósito determinar um conjunto de afazeres que levem o aluno a participar do processo de aprendizagem de dado conteúdo. Da perspectiva teórica assumida neste trabalho, a determinação dessas atividades é cumprida por meio do enunciado-proposta, caracterizado por traço instrucional, com finalidade discursiva de representar a voz do professor/instituição que não está fisicamente presente no mesmo espaço e tempo, mas que continua sendo o responsável por definir o que é relevante fazer e saber na formação acadêmica.

O fato de o enunciado-proposta determinar a realização de uma ação que certifique o entendimento do conteúdo exposto não apenas ratifica o caráter de responsividade desse enunciado, como também corrobora para a indissociabilidade entre enunciado-proposta e enunciado-resposta, concebida a partir de uma concepção dialógica de linguagem. Esse gênero escolar/acadêmico tem em sua forma relativamente estável, um tom imperativo que se molda em conformidade com as diferentes situações de aprendizagem. Há de se mencionar ainda com Bakhtin (2018a) que a plasticidade desse tom imperativo é reflexo da historicidade do gênero *proposta-resposta*.

Embora assumamos com Bakhtin (2018a) que a alternância dos sujeitos e a conclusibilidade são peculiaridades constitutivas de todo enunciado, como unidade de comunicação discursiva, salientamos que, nas condições de produção do gênero proposta-resposta, o tom imperativo faz com que essas peculiaridades se sobressaiam. Nesse contexto de produção, a alternância dos sujeitos emoldura o dizer de um locutor que, tendo domínio do assunto, apresenta interpelações, suscitando do outro resposta. Afirmamos com o autor mencionado que, tanto na produção da proposta, quanto na produção da resposta, o “dixi”

conclusivo dos falantes é guiado pela tonalidade imperativa que lhe dá a “ilusão” de que o conteúdo tratado foi/será exaurido; na esfera escolar/acadêmica, promove, junto ao professor/instituição e ao universitário, uma garantia de homogeneização dos sentidos enunciados.

Demarcado pela “interiorização da voz pedagógica” (STREET, 2014, p. 143), o gênero *proposta-resposta* assinala práticas mobilizadas no evento de letramento “aula” em EaD semipresencial. Essas práticas permitem observar o modo como as noções de *texto* e *escrita* são concebidas nesse contexto de ensino. Em EaD/semipresencial, a escrita não é apenas um dispositivo para a verificação da aprendizagem, é o principal modo de enunciação mobilizado por professor/instituição e universitário. Do ponto de vista institucional, a concretude da escrita garantiria o desenrolar do que seria a conversação oral entre professor/instituição e universitário fisicamente distantes, caso estivessem compartilhando um mesmo tempo e espaço. Do ponto de vista deste trabalho, o modo de enunciação escrita é a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados em contexto de EaD semipresencial, já que, por meio dele, é possível reinstaurar presencialmente em cena interlocutores que se encontram fisicamente distantes.

Por meio da relação entre os estudos de Lino de Araújo (2017) sobre enunciados de atividades escolares e os estudos de Lea e Street (2014) sobre letramentos acadêmicos, propomos, na composição do gênero *proposta-resposta*, uma reflexão sobre a sobreposição dos três modelos de letramentos acadêmicos, a saber, o de habilidades de estudo, o de socialização acadêmica e o de letramentos acadêmicos. Como é sabido em Lea e Street (2014), o modelo de habilidade de estudo concebe a escrita como individual, de ordem cognitiva; o modelo de socialização acadêmica compreende que o contato com discursos e gêneros relativamente estáveis possibilita que o universitário adquira um modo de escrever adequado ao contexto acadêmico; por sua vez, o modelo de letramentos acadêmicos prioriza a construção de sentidos do texto, ponderando a estreita relação entre poder, autoridade e identidade entre quem, e para quem se destina a produção textual (LEA; STREET, 2014).

O primeiro modelo de letramento pode ser observado por meio dos traços instrucionais presentes nas propostas, os quais, de um ponto de vista institucional, são empregados como forma de garantir clareza e precisão em relação ao que foi dito por escrito pelo professor, sendo responsáveis por conduzir o universitário na elaboração de uma resposta que indique, pelo menos em parte, a reprodução das prescrições enunciadas. O segundo modelo pode ser visto por meio do emprego de textos motivadores presentes nas propostas, que têm como finalidade

servir de exemplo para que o universitário produza sua atividade textual (enunciado-resposta). O terceiro modelo pode ser constatado quando o professor faz uso de sua relação de poder e autoridade para definir, por exemplo, o que e como devem ser produzidas as atividades de produção textual dos universitários (enunciado-resposta). Esse terceiro modelo também pode ser observado na seleção e escolha dos gêneros discursivos a serem didatizados na esfera escolar/acadêmica.

De um ponto de vista institucional, a sobreposição dos três modelos de letramentos na constituição do gênero *proposta-resposta* corrobora, na interlocução escrita entre professor/instituição e universitário, efeito de fechamentos de sentidos, “como se fosse o sentido” (INDURSKY, 2016, p.38, grifo nosso). Essa busca (ilusória) do sentido tomado, equivocadamente, como único, em contexto de EaD semipresencial (mas não somente), pode ser compreendida como estratégia discursiva para controlar e restringir sentidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a instância institucional é a responsável por definir o “modo como um determinado saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2006, p. 17) aos sujeitos.

Faz-se necessário ressaltar que essa estratégia discursiva é predominante na maioria das instituições de ensino, principalmente quando se trata de discurso do professor. A constituição ilusória de um sentido único aponta para o campo da transparência dos dizeres, predominante em grande parte dos dizeres pedagógicos discursivizados nas esferas escolares/acadêmicas. Parece, assim, ignorar o fato de que não há um sentido único, pois, o sentido só existe para outro sentido: atualiza-se sempre em contato com outro sentido (do outro) (BAKHTIN, 2018a). Essa crítica, associada à posição ativa responsiva do sujeito – intrínseca ao não-álibi da existência (BAKHTIN, 2017) –, permite-nos conceber as respostas dadas às propostas como resultantes da atualização de sentidos enunciados no processo de textualização em EaD semipresencial.

Conceber enunciado-resposta produzido por universitários como a atualização de sentidos enunciados nas propostas de atividade textual permite afirmar que, em contexto de EaD semipresencial, enunciado-proposta deve ser compreendido como porta de entrada para a emergência de demais gêneros que circulam nesse ambiente de aprendizagem. Destaca-se ainda que o enunciado-proposta didatiza os gêneros trazidos, transpondo-o de uma esfera discursiva para outra. De um ponto de vista institucional, essa transposição de gêneros de outras esferas discursivas para a esfera escolar/acadêmica é uma maneira de o professor/instituição propiciar ao universitário acesso a um modelo ideal de escrita, que servirá de base para o

desenvolvimento do processo de textualização que norteia o ensino de linguagem nesse contexto.

4.4. Os letramentos digitais na arquitetônica enunciativa

O enredo em que se tecem os fios discursivos da EaD mostra que o percurso enunciativo dos dizeres mobilizados na constituição do evento de letramento “aula” sempre foi perpassado pelo emprego de algum tipo de tecnologia. Para Fernandez (2009), o material impresso representa a primeira tecnologia de comunicação usada em contexto de EaD/semipresencial. De acordo com a autora,

apesar de todo desenvolvimento tecnológico pelo qual a EAD passou, o material impresso é um componente significativo da maioria dos programas nessa modalidade, seja na forma tradicional de educação por correspondência, seja na forma de *e-learning*. Isso mostra que, em EAD, não se observa a exclusão de um componente e sua simples substituição por outro. (FERNANDEZ 2009, p. 395)

A afirmação de que o material impresso é componente significativo da maioria dos programas nessa modalidade é observada em dados apresentados pelo Censo EAD.BR (2018/2019), segundo os quais 83,7% dos cursos a distância utilizam como recursos educacionais textos (artigos, apostilas, capítulo de livros, etc.) inicialmente impressos e, posteriormente, escaneados para serem disponibilizados para acesso digital.

De um ponto de vista dos estudos dos letramentos, não podemos deixar de destacar que a produção desse material está atravessada por outra tecnologia, a da escrita, que tem como finalidade registrar saberes e promover a interação entre professor/instituição e universitário, estando fisicamente presentes ou não no mesmo ambiente. Como apresentado no Capítulo 2, o percurso histórico da EaD corrobora o entendimento de que a tecnologia da escrita tem se adequado a diferentes suportes. Assim, a folha de papel em branco, em que se registrava por escrito as instruções dos cursos por correspondências, cede espaço para a tela do computador. A exemplo de Soares (2002), acreditamos que pode haver alterações em gêneros e práticas letradas na modalidade a distância.

No contexto de EaD semipresencial investigado, observamos que o espaço físico e visual no qual a escrita se inscreve (SOARES, 2002) oscila entre a folha de papel (material

didático impresso) e a tela do computador (ambiente virtual de aprendizagem), exigindo do professor/instituição e do universitário determinados saberes para transitar entre diferentes práticas letradas requeridas. A oscilação do espaço físico e visual no qual a escrita se inscreve tem ainda reflexos nas escolhas do professor/instituição e do universitário, no momento da composição dos gêneros discursivos que emergem nesse contexto de aprendizagem. Por meio dessas escolhas, pode-se investigar o diálogo sócio-histórico que os sujeitos estabelecem com gêneros “já falados/ouvidos e escritos/lidos numa tentativa de formulação de um ‘novo’.” (KOMESU, 2012, p. 84).

Assim, professor/instituição e universitário são colocados em situação enunciativa permeada por práticas letradas “atravessadas” ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação. Como a situação enunciativa é desencadeada por meio do gênero *proposta-resposta*, entendemos que a diluição ou a intensificação de fronteiras entre práticas letradas digitais e não digitais (HAMILTON; BARTON; SATCHWELL, 2014) é determinada pelo propósito comunicativo desse gênero. De um ponto de vista institucional, a reafirmação de fronteiras é um modo de professor/instituição e universitário demarcarem diferenças existentes entre práticas letradas digitais e as não digitais, enquanto a diluição de fronteiras mostraria uma aproximação entre saberes já adquiridos e saberes *por-vir*.

Essa reflexão indicia, por um lado, discurso do senso comum segundo o qual todo universitário regularmente matriculado em curso de EaD conseguiria transitar entre práticas letradas digitais e não digitais; por outro, discurso de que o trabalho pedagógico relacionado ao ensino de linguagem, em cursos oferecidos na modalidade a distância, prioriza uma concepção de leitura e escrita multimodais. Esses dois aspectos reforçam o traço de novidade, inovação ou transformação comumente associados a cursos na modalidade a distância; também fundamentam expectativas projetadas pelo professor/instituição em relação àquilo que espera do universitário e expectativas projetadas pelo universitário em relação àquilo que é ofertado pelo professor/instituição no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (KOMESU; GAMBARATO, 2013).

Da perspectiva assumida neste trabalho, concebemos que transitar por entre práticas letradas digitais e práticas letradas não digitais não é uma questão de escolha, é um modo de constituição do sujeito contemporâneo que ora se coloca em situações enunciativas em que lida com tecnologias hoje convencionais (papel, lápis, livro), ora se coloca em situações enunciativas em que lida com o digital (telas, navegação pela internet). Destacamos ainda que essas situações enunciativas requerem desse sujeito contemporâneo o domínio de gestos de

leitura e escrita relacionados à concepção tradicional de texto (verbal escrito) e à concepção multimodal de texto (verbo-visual que se utiliza de som, imagem estática e em movimento).

Pautados em Bakhtin (2018a) e Volóchinov (2017), afirmamos que nessas duas situações enunciativas temos o entrecruzamento de práticas letradas precedentes (já-ditas) com práticas letradas subsequentes (por-vir). É o entrecruzamento dessas práticas que subsidia a arquitetônica do par dialógico *proposta-resposta* no contexto de EaD semipresencial, em que é possível observar dizeres do professor/instituição e do universitário não apenas como elementos unificados no espaço e no tempo por uma relação externa, mas, sim, como encadeamento que forma um todo acabado, interligado por uma unidade interna de sentido (BAKHTIN, 2018a).

Parte dos recursos tecnológicos mobilizados na arquitetônica do gênero *proposta-resposta* em contexto de EaD semipresencial tende a ser empregada para suprir a ausência física do professor e do universitário, ratificando, de um ponto de vista institucional, que essa presença seria o pré-requisito para garantia do processo comunicativo. Esse posicionamento da instituição é revelado quando observamos no conjunto de material investigado nomenclaturas distintas na designação do evento de letramento “aula”: *aula* é o encontro presencial entre professor/tutor/orientador da disciplina e universitário; *encontro virtual* é o que se dá em espaço desterritorializado. Na consideração do sobrepujamento do distanciamento físico por meio do emprego de tecnologias digitais, está a crença numa concepção de que esse processo proporcionaria a aguardada autonomia do estudante.

Afirmamos com Street (2014) que, ao delimitar que recursos tecnológicos seriam o suporte para a construção arquitetônica do gênero *proposta-resposta*, a instituição, por meio do professor/tutor/orientador da disciplina, propicia uma aproximação entre a concepção de letramento digital e a concepção de letramento autônomo. Uma tal aproximação faz com que as práticas letradas digitais sejam apresentadas a universitários como neutras, desvinculadas de propósitos sociais. Para o que nos interessa neste trabalho, concebemos com Street (2014) que o modo como letramentos digitais são mobilizados na constituição da arquitetônica enunciativa do par dialógico *proposta-resposta* não oferece condições para que o universitário (professor em formação inicial) compreenda o funcionamento social e ideológico das práticas letradas. Trata-se, antes, de uma instrumentalização que, a exemplo da escrita, resultaria em *habilidade* de estudo ou, quando muito, numa socialização acadêmica que permitiria, *a posteriori*, ao sujeito, tomar a decisão autônoma sobre o que fazer na/da linguagem.

Ao assumir o par dialógico *proposta-resposta* na base do desenvolvimento do evento de letramento “aula” no curso de EaD semipresencial, defendemos a tese de que o modo de

enunciação escrita é a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados nesse contexto de ensino, uma vez que, por meio dele, é possível reinstaurar presencialmente em cena interlocutores que se encontram fisicamente distantes. Procuramos mostrar, assim, neste Capítulo, a inter-relação dos valores axiológicos na constituição da alternância dos sujeitos, sem a qual não há processo de produção de enunciados.

5. MATERIAL E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa tem como ancoragem teórico-metodológica o princípio dialógico da linguagem, na investigação das relações estabelecidas entre enunciados e sujeitos, em contexto extraverbal. No estudo dessas relações, aproximamo-nos de uma perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011, 2013) que se ocupa da história de sentidos que formulações particulares de um texto carregam consigo. A história de sentidos de um texto é assumida como reflexo da negociação dialógica entre o eu e o outro em determinada situação de enunciação. Assumir esse posicionamento leva-nos a tratar dados etnográficos como fatos discursivos simultâneos às formulações particulares de textos (CORRÊA, 2011).

Conforme Siqueira (2019), que também adota a perspectiva etnográfico-discursiva proposta por Corrêa (2011), a junção da etnografia com a análise discursiva permite ao pesquisador lançar um olhar tanto para fora quanto para dentro do texto. De acordo com a autora, o olhar para fora faz com que o pesquisador não deixe de considerar as informações obtidas na situação de produção do texto, já o olhar para dentro volta-se para índices que levam o pesquisador a refazer e buscar compreender a constituição histórica e seus sentidos na materialidade do texto.

As informações obtidas na situação de produção do texto não são perceptíveis apenas no momento da produção, também se fazem presentes no arranjo discursivo empregado pelo sujeito que assume a posição de escrevente desse texto. Assim, reconhecemos com Corrêa (2011) que é possível recompor dados etnográficos a partir do conjunto de material investigado, pois nesse conjunto de material há marcas, indícios que permitem à pesquisadora compreender o contexto situacional, social e histórico em que se deu a constituição desses textos.

Vislumbramos nessas duas formas de olhar para o texto, mencionadas por Siqueira (2019), a possibilidade de mostrar a articulação entre elementos no interior do sistema da língua e diferentes contextos em que são empregados, expondo a importância do desenvolvimento de um trabalho de investigação pautado na relação entre aspectos verbais e extraverbais como constituintes da linguagem. Com Volóchinov (2017), observamos que a dialética estabelecida

por meio do olhar fora/dentro do texto possibilita a investigação de interações discursivas e sua relação com condições concretas, ratificando a relação dos gêneros discursivos no tempo e espaço (presencial/síncrono; não presencial/assíncrono) em que os sujeitos interagem. Destaca-se ainda que o trabalho de investigação fundamentado nesses princípios está voltado à compreensão e não à reconstituição de um acontecimento de natureza singular (SIQUEIRA, 2019).

Corrêa (2013) destaca o cuidado que se deve ter para não tomar uma perspectiva pela outra. Para o autor, a perspectiva etnográfica, por vezes, dá ênfase à parte verbal dos gêneros do discurso, atribuindo-lhe uma autossuficiência explicável somente de um ponto de vista linguístico abstrato; já a perspectiva discursiva dá ênfase à parte extraverbal do gênero do discurso, demonstrando a não autossuficiência da parte verbal que deve ser compreendida de acordo com a situação social da qual emerge. Da perspectiva etnográfico-discursiva, conceitos de unicidade/sujeito empírico, transparência e língua/produto são colocados em contraposição a conceitos de não-unicidade/sujeito do discurso, opacidade e linguagem/processo (CORRÊA, 2011, 2013). Ao se contraporem, ratificam a importância de se considerar que o encontro, do ponto de vista das pessoas que falam como sujeitos empíricos, é permeado de outros encontros, do ponto de vista da não presença física em que “pessoas se fazem sujeitos em processo discurso” (CORRÊA, 2011, p. 340), plasmando-se numa alteridade que lhe é constitutiva (CORRÊA, 2011, 2013; TROMBETTA, 2017).

Apoiados em Corrêa (2013), consideramos que do encontro em presença física resulta o texto como produto interacional “fraco” de alteridade; já do encontro em ausência resulta o texto como modo de enunciação em sentido “forte” de alteridade. Aliar a perspectiva etnográfica à discursiva é uma maneira de contemplar a tensão instaurada entre o efeito de sentido de completude e o efeito de sentido de incompletude que perpassa o conjunto de material investigado nesta pesquisa: o par dialógico proposta-resposta, produzido por professor/instituição e universitários do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Essa tensão entre acabamento e inacabamento de sentidos é inerente ao olhar do pesquisador que se propõe a desenvolver trabalho no âmbito das chamadas Ciências Humanas. Bakhtin (2018a), em *Metodologia em Ciências Humanas*, mostra que esse modo de conceber o objeto investigado é uma das principais diferenças entre Ciências Humanas e Ciências Exatas. Enquanto nesta o objeto do saber é monológico, percebido e conhecido como coisa muda, cabendo ao sujeito pesquisador apenas a tarefa de falar *dessa* coisa muda, reconstituindo o

acontecimento ali enunciado, naquela o objeto do saber é dialógico, permitindo ao sujeito pesquisador falar *com* o objeto pesquisado, segundo uma visão de mundo, um ponto de vista e determinados posicionamentos (BAKHTIN, 2018a).

No diálogo com o objeto pesquisado, Tfouni (1992) menciona que o pesquisador deixa de ocupar uma posição privilegiada de controlador, “colocando-se como um produto sócio-histórico que está analisando outros produtos sócio-históricos.” (TFOUNI, 1992, p. 210-211). Rompe, assim, com a pretensa neutralidade, objetividade e universalidade, típicas da produção de conhecimento em Ciências Exatas, aproximando-se da singularidade como forma de construção do conhecimento, especialmente, no âmbito dos estudos discursivos que têm como princípio a relação sujeito/linguagem numa dada condição sócio-histórica de produção.

Neste trabalho, o tratamento singularizado de fenômenos linguísticos de natureza textual/enunciativa está apoiado na análise qualitativa, uma vez que permite a “reconstrução da dialogia, em que tanto os ecos longínquos como as interlocuções diretas têm seu papel reconhecido” (CORRÊA, 1998, p. 170), na investigação do funcionamento discursivo do material analisado. Segundo Corrêa (1998), é necessário “estar atento ao modo de enunciação, por meio da qual podemos detectar, na posição de um dos interlocutores, a relação entre vários, bem como a relação entre estes e seu objeto de referência.” (CORRÊA, 1998, p. 170).

A realização desta análise qualitativa é orientada pelo paradigma indiciário que busca, no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como representantes de uma realidade opaca, zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem “decifrar” essa realidade (GINZBURG, 2014). No âmbito dos estudos da linguagem, o paradigma indiciário de Ginzburg (2014) tem sido utilizado por autores como Abaurre (1996), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003), Corrêa (1997, 1998), Pasquotte-Vieira (2014) e Siqueira (2019), que demonstram a pertinência desse procedimento para a análise de dados extraídos de produções textuais escritas realizadas por sujeitos em diferentes situações enunciativas, da escrita espontânea em aquisição da linguagem, caso de Abaurre (1996), a fragmentos da versão escrita de dissertação de mestrado em contexto de exame de qualificação, caso de Pasquotte-Vieira (2014). Embora esses estudos retratem a análise de dados provenientes de diferentes modos de enunciação escrita, todos o fazem para “restituir ao texto suas qualidades individuais, restituir-lhe os contextos em que foi produzido, a(s) história(s) de suas condições de produção.” (TFOUNI, 1992, p. 212). Para Corrêa (1997, 1998), o paradigma indiciário é modo de apreensão da história de sentidos do texto.

Com efeito, para Corrêa (1998), o tratamento indiciário permite a recuperação das (ou pelo menos da parte mostrada das) relações de sentidos que um discurso mantém com outros que o antecederam/que o podem suceder. No caso desta pesquisa, permite a compreensão da relação que professor/instituição e universitário mantêm entre si, por meio de objetos de discurso. A decifração exposta por Ginzburg (2014), ressignificada no âmbito dos estudos da linguagem por Corrêa (1998) e Corrêa e Komesu (2018), mostra-se produtiva na investigação da complexidade enunciativa do discurso, da singularidade do sujeito na (sua) relação com a linguagem (CORRÊA, 1998).

Corrêa e Komesu (2018) chamam atenção para o fato de que não se pode restringir a decifração aos limites da organização interna do texto, uma vez que ela lida com a língua e a história na ordem da opacidade dos sentidos. Conforme os autores, a decifração supõe uma obscuridade que refuta a atribuição de um sentido ao primeiro olhar, distanciando-se, portanto, da ideia de que basta o domínio do código alfabético para se chegar ao sentido do texto. Essa afirmação ratifica o trabalho de interpretação do pesquisador que tem de definir a direção de seu olhar para aspectos verbais e extraverbais, em busca de indícios, pistas linguístico-discursivas para o estudo das tramas de sentidos materializadas no texto/enunciado.

Na análise do conjunto de material, nosso olhar está voltado para o par dialógico *proposta-resposta*, em um curso de EaD semipresencial, e para o entrecruzamento do posicionamento discursivo institucional representado pela voz do professor/instituição com o posicionamento discursivo não-institucional (porque distinto de um propósito de organização) representado pela voz do universitário (professor em formação inicial). Esse olhar define o modo de realização do trabalho do pesquisador que escolhe desenvolver estudo em que o par *proposta-resposta* é analisado conjuntamente.

No contexto pesquisado, o entrecruzamento do posicionamento discursivo institucional e o não-institucional torna-se profícuo para a compreensão da relação entre os enunciados-proposta e os discursos que os precedem e que os sucedem (enunciados-resposta), indiciando a relação dialógica estabelecida entre professor/instituição, universitário e o objeto de discurso (ensinado/aprendido). Escolhemos indícios que mostram esse entrecruzamento como objeto de análise por se revelarem fundamentais na realização da investigação:

- (i) de práticas letradas digitais valorizadas e mobilizadas em contexto de EaD semipresencial pelo professor/instituição e pelo universitário;

- (ii) da imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente (objeto de discurso) no espaço e no tempo de um processo de comunicação síncrono e assíncrono;
- (iii) da interdiscursividade e sua relação com o processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora (Univesp) e o efetivamente produzido pelo universitário.

Os indícios que mostram o entrecruzamento do posicionamento discursivo institucional com o posicionamento discursivo não-institucional permitem realizar uma análise que contempla tanto as interlocuções diretas estabelecidas entre professor/instituição e universitário – ainda que não estejam fisicamente presentes em um mesmo espaço –, quanto as interlocuções (in)diretas do professor/instituição e do universitário com outras vozes sociais que circulam na esfera escolar/acadêmica, compondo um “emaranhado de milhares de fios dialógicos tecidos pela consciência socioideológica” (FARACO, 2009, p. 56), em torno dos conceitos relacionados ao processo de textualização a distância.

Pistas linguístico-discursivas que indiciam o entrecruzamento do posicionamento discursivo institucional com o posicionamento discursivo não-institucional são investigadas a partir de traços injuntivos que desencadeiam a realização da produção textual, tendo papel importante no acabamento do par dialógico *proposta-resposta*. Esses traços injuntivos também ressoam o “dixi” conclusivo que, por um lado, possibilita ao professor/instituição a percepção que disse tudo em um dado momento; por outro, define junto ao universitário o arranjo composicional a ser empregado na constituição do enunciado-resposta.

5.2. Descrição do material

O conjunto de material é formado por enunciados-proposta e enunciados-resposta produzidos na disciplina *Educação e Linguagem* do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial – da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), ano de 2010. Os enunciados-resposta foram produzidos por 40 (quarenta) universitários (professores em formação), regularmente matriculados nesse curso e integrantes da turma do polo de São José do Rio Preto.

O conjunto de material utilizado foi coletado, com outros objetivos, pela professora doutora Fabiana Komesu, orientadora desta pesquisa, em 2010. Naquele ano, os procedimentos éticos de coleta e utilização do material foram submetidos a e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Unesp (parecer CEP/IBILCE/UNESP nº 059/10). Mediante o interesse pelo processo de textualização em contexto de Educação a Distância (EaD) semipresencial, solicitamos ao CEP o uso desse material, dados os propósitos de nossa pesquisa. A autorização foi concedida em 2017 (parecer CEP/IBILCE/UNESP nº 2.127.127/17).

Os enunciados-proposta, bem como os demais elementos que compõem o material da disciplina *Educação e Linguagem*, estão disponíveis em versão *on-line*, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e em versão impressa. O Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial ainda é oferecido pela Univesp, mas a disciplina não mais se encontra na matriz curricular. Na matriz em vigor, supõe-se que são em disciplinas como “Produção de texto e comunicação”, “Alfabetização e Letramento” e “Alfabetização e Letramento II” que a discussão de conceitos relacionados à linguagem seja feita.

O material da disciplina *Educação e Linguagem*, utilizado nesta pesquisa, serviu de orientação para a execução de atividades pedagógicas desenvolvidas pela primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Univesp. Na ocasião, a universidade disponibilizou 1.350 vagas, distribuídas em 21 cidades-polo do Estado de São Paulo,³⁴ destinadas a professores em exercício na Educação Básica, preferencialmente, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

O material apresenta, em sua parte inicial, textos que discorrem sobre conceitos relacionados à linguagem, os quais, supõe-se, são de forte interesse de um professor em formação. Na sequência, são apresentadas agenda (cronograma) e atividades a serem cumpridas ao longo de duas semanas. Nesse período, as atividades são distribuídas em quatro momentos, designados como *aulas presenciais* e *períodos virtuais*, como pode ser visto no Quadro 1 a seguir:

³⁴ Disponível em: <http://www.unesp.br/porta1#!/noticia/11547/unesp-univesp-forma-primeira-turma-com-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

Quadro 1 – Cronograma da disciplina *Educação e Linguagem*

Primeira semana		Segunda semana	
1ª aula presencial 10/05/2010	1º período virtual 11 e 12/05/2010	3ª aula presencial 17/05/2010	3º período virtual 18 e 19/05/2010
2ª aula presencial 13/05/2012	2º período virtual 14 e 15/05/2010	4ª aula presencial 20/05/2010	4º período virtual 21 e 22/05/2010

Fonte: elaboração própria

No período em questão, o professor/instituição solicita ao universitário a realização de atividades, num total de 22 enunciados-proposta, como indicado no Quadro 2 seguinte. Essas atividades seriam, de um ponto de vista institucional, uma forma de suprimir a ausência física do professor e de também demarcar a participação do universitário no curso ofertado.

Quadro 2 – Proposta de atividades da disciplina *Educação e Linguagem*

Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
1	Atividade 1: Apresentação do tema “Linguagem como Prática Social”. Atividade 2: Leitura do texto “Linguagem, educação e formação de professores”.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
1	Atividade 3: Assistir ao Vídeo 1 – O que é linguagem. Atividade 4: Leitura de verbete sobre Linguagem e Língua. Atividade 5: Significado das Cores. Atividade 6: Importância dos Alimentos. Atividade 7: Leitura de verbete sobre funções da linguagem. Atividade 8: Reescrita de título de jornal.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
2	Atividade 9: Apresentação do tema “Diversidade Linguística”. Atividade 10: Assistir ao Vídeo 2 – Linguagem oral e escrita. Atividade 11: Leitura de verbete sobre registros de linguagem. Atividade 12: Releitura e reescrita da história de Chapeuzinho Vermelho. Atividade 13: Convite para o banquete.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
2	Atividade 14: Assistir ao Vídeo 3 – Língua Portuguesa. Atividade 15: Fórum de Discussão: Transformação da língua. Atividade 16: Análise de palavras, expressões e contextos.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
3	Atividade 17: Levantar características próprias da linguagem oral e escrita (em grupo). Atividade 18: A língua como fator de segregação.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
3	Atividade 19: Revisão de conteúdos.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)

4	Atividade 20: Encerramento da Disciplina Educação e Linguagem. Atividade 21: Prova Presencial.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
4	Atividade 22: Reflexões no Diário sobre Educação e Linguagem. Em caso de problema, procure o orientador de disciplina.

Fonte: elaboração própria

Cada enunciado-proposta apresenta uma legenda que aparece em destaque no topo da atividade e está relacionada direta ou indiretamente com o principal comando dado ao universitário. Os principais comandos descritos nos 22 enunciados-proposta variam entre escutar a explanação oral feita pelo professor orientador da disciplina sobre os temas abordados, assistir a vídeos, ler e produzir textos sobre o conteúdo discutido na disciplina.

Do total de enunciados-proposta, 11 deles (o equivalente, portanto, à metade) têm como principal comando a produção textual escrita (individual ou coletiva), como mostra o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Propostas de produções textuais escritas que compõem o conjunto do material

Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
1	Atividade 5: Significado das Cores. Atividade 6: Importância dos Alimentos. Atividade 8: Reescrita de título de jornal.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
2	Atividade 12: Releitura e reescrita da história de Chapeuzinho Vermelho. Atividade 13: Convite para o banquete.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
2	Atividade 15: Fórum de Discussão: Transformação da língua. Atividade 16: Análise de palavras, expressões e contextos.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
3	Atividade 17: Levantar características próprias da linguagem oral e escrita (em grupo). Atividade 18: A língua como fator de segregação.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
4	Atividade 21: Prova Presencial.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
4	Atividade 22: Reflexões no Diário sobre Educação e Linguagem. Em caso de problema, procure o Orientador de Disciplina.

Fonte: elaboração própria

Do total de 11 enunciados-proposta de produções textuais escritas presentes, tivemos acesso às respostas de sete (07) delas, realizadas na primeira semana em que a disciplina *Educação e Linguagem* foi ofertada.

Quadro 4 – Propostas de produções textuais escritas a que tivemos acesso

Enunciado-proposta		Enunciado-resposta
Período virtual 1	Atividade 5	Produção de texto explicando a associação feita entre cor e significação pretendida para o produto.
	Atividade 6	Produção de pirâmide alimentar seguida de uma reflexão sobre os hábitos alimentares de cada universitário.
	Atividade 8	Reescrita de título de jornal.
Aula presencial 2	Atividade 12	Reescrita de uma paródia da história de Chapeuzinho Vermelho sob forma de título de jornal ou manchete de televisão.
	Atividade 13	Produção de convite para um banquete (atividade em grupo).
Período virtual 2	Atividade 15	Produção de comentários em fórum de discussão.
	Atividade 16	Produção de lista de palavras ou expressões que mudam de sentido de região para outra.

Fonte: elaboração própria

Os sete (07) enunciados-proposta foram respondidos por 40 universitários (professores em formação inicial), totalizando 280 produções textuais que compõem o conjunto do material. A constituição do *corpus* é derivada desse conjunto mais amplo, como explicado a seguir. Todos esses 40 universitários assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética em Pesquisa. Com base no Relatório de Atividades da Univesp, publicado em 2013, pudemos nos certificar de que todos, à época da coleta do material, eram professores em atividade na Educação Básica e buscavam qualificação no Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial.

As propostas de atividades trazem especificados: valor da atividade para a instituição (em termos de nota), objetivo e critérios de avaliação. Segundo o Manual do Aluno (2010), a nota das atividades presenciais e virtuais desenvolvidas no AVA compõe a nota final na disciplina. Em relação aos critérios de avaliação, há um quesito que se repete em todas as atividades: o critério geral de produção textual, que trata, especificamente, do modo como as atividades devem ser formatadas em editor de texto, salvas em arquivo pessoal para, em seguida, serem postadas em portfólio individual ou de grupo, disponível no AVA.

A ênfase dada a esse critério nos interessa na problematização de questões relacionadas ao processo de textualização em contexto de EaD semipresencial. É esperado do universitário (professor em formação) tanto a aplicação desses saberes na realização de atividades relacionadas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial, quanto em seu trabalho pedagógico como professor da Educação Básica.

5.2.1. A constituição do *corpus*

Na investigação da constituição dialógica de enunciados-proposta e de enunciados-resposta produzidos, respectivamente, por professor/instituição e universitários do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp, concebemos, nesta pesquisa, o par dialógico *proposta-resposta* como gênero discursivo típico da esfera escolar/acadêmica. Sua finalidade é enunciar (a um outro, numa relação dissimétrica, numa instância institucional) o que fazer e como fazer, requerendo desse outro (no caso, o professor em formação) “uma posição ativa responsiva” (BAKHTIN, 2018a) de cumprimento das ações enunciadas. No contexto em que se dá a produção desse gênero, o ato de enunciar é instigado não pelo desconhecimento, pela busca de informação, como geralmente acontece em interações verbais do cotidiano, mas, sim, pelo dever responsável e ético de avaliar o universitário em relação ao domínio de assunto exposto.

A sobreposição do par dialógico *proposta-resposta* permite a investigação do estudo do enunciado em sua totalidade, pois, segundo Bakhtin e seu Círculo, o fim absoluto de um enunciado não está naquilo que foi dito pelo “eu”; está na compreensão ativa responsiva do “outro”, no atrito da palavra do “eu” (professor/instituição) com a palavra alheia (do outro/universitário). Assim, do conjunto do material obtido, selecionamos seis (06) enunciados-proposta, como mostra o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Propostas de produções textuais escritas selecionadas para constituição do *corpus*

Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
1	Atividade 5: Significado das Cores. Atividade 6: Importância dos Alimentos. Atividade 8: Reescrita de título de jornal.
Aula Presencial	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
2	Atividade 12: Releitura e reescrita da história de Chapeuzinho Vermelho.
Período Virtual	Proposta de atividade (enunciado-proposta)
2	Atividade 15 - Fórum de Discussão: Transformação da língua. Atividade 16 - Análise de palavras, expressões e contextos.

Fonte: elaboração própria

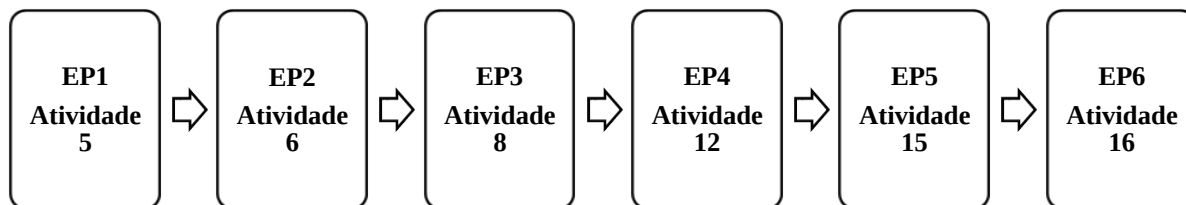
Esses seis (06) enunciados-proposta selecionados para a constituição do *corpus* demandam do universitário a produção textual escrita de enunciados-resposta, segundo o emprego de uma ou mais modalidades linguísticas (verbal, verbo-visual). Por meio do registro (por escrito) de respostas, há a materialização de uma posição ativa responsiva, que se dá no espaço e no tempo de um processo de textualização síncrono (aula presencial) e assíncrono

(período virtual). Essa posição ativa responsiva do professor em formação é constituída basicamente de réplicas concordantes (total ou parcialmente) e réplicas discordantes (total ou parcialmente) (BAKHTIN, 2018a), que indiciam posições valorativas (ainda que inconscientes) assumidas em relação a conceitos de texto e escrita.

Essas réplicas mostram o modo como o universitário se relaciona com a linguagem, com o interlocutor (professor/instituição) e com objeto de discurso (conteúdo ensinado/aprendido). Foi a busca pela posição do universitário na “singularidade histórica do sujeito” (CORRÊA, 1998, p. 181) que nos levou a selecionar, para a constituição do *corpus*, os enunciados-respostas das atividades apresentadas no Quadro 5, com exclusão da Atividade 13, referente à produção de um convite para um banquete, em atividade em grupo.

Os enunciados-proposta são identificados pela sigla EP (enunciado-proposta) seguida do número de (1 a 6). A numeração segue a ordem em que as atividades estavam expostas no material da disciplina *Educação e Linguagem*:

Figura 2 – Identificação dos enunciados-proposta selecionados



Fonte: elaboração própria

Na seleção do material, escolhemos a produção textual escrita daqueles que cumpriram todas as seis atividades que deveriam ser realizadas individualmente pelo universitário. Do total de 40 universitários, 24 deles tinham cumprido essa exigência da disciplina *Educação e Linguagem*. Dado o conjunto de 06 enunciados-proposta em questão, chegamos, assim, a 144 enunciados-resposta. Consideramos, no estudo do par dialógico *proposta-resposta*, que as atividades institucionais buscam restaurar uma interação face a face entre professor/instituição e universitário, fisicamente distantes, em tempos cronológicos distintos, no atendimento a uma “interação” pela instituição entendida como cumprimento de expectativas.

Os universitários são identificados pelo número de 1 a 24, antecedido pela letra U. A numeração de 1 a 24 segue a ordem alfabética do prenome de cada participante. Já os

enunciados-resposta são identificados pela sigla ER (enunciado-resposta) seguida do número de 1 a 144, como mostra o Quadro 6:

Quadro 6 – Organização geral do *corpus*

Organização do <i>corpus</i>						
Universitário	ER1	ER2	ER3	ER4	ER5	ER6
U1	ER1	ER2	ER3	ER4	ER5	ER6
U2	ER7	ER8	ER9	ER10	ER11	ER12
U3	ER13	ER14	ER15	ER16	ER17	ER18
U4	ER19	ER20	ER21	ER22	ER23	ER24
U5	ER25	ER26	ER27	ER28	ER29	ER30
U6	ER31	ER32	ER33	ER34	ER35	ER36
U7	ER37	ER38	ER39	ER40	ER41	ER42
U8	ER43	ER44	ER45	ER46	ER47	ER48
U9	ER49	ER50	ER51	ER52	ER53	ER54
U10	ER55	ER56	ER57	ER58	ER59	ER60
U11	ER61	ER62	ER63	ER64	ER65	ER66
U12	ER67	ER68	ER69	ER70	ER71	ER72
U13	ER73	ER74	ER75	ER76	ER77	ER78
U14	ER79	ER80	ER81	ER82	ER83	ER84
U15	ER85	ER86	ER87	ER88	ER89	ER90
U16	ER91	ER92	ER93	ER94	ER95	ER96
U17	ER97	ER98	ER99	ER100	ER101	ER102
U18	ER103	ER104	ER105	ER106	ER107	ER108
U19	ER109	ER110	ER111	ER112	ER113	ER114
U20	ER115	ER116	ER117	ER118	ER119	ER120
U21	ER121	ER122	ER123	ER124	ER125	ER126
U22	ER127	ER128	ER129	ER130	ER131	ER132
U23	ER133	ER134	ER135	ER136	ER137	ER138
U24	ER139	ER140	ER141	ER142	ER143	ER144

Fonte: elaboração própria

Sobre a escolha do polo, destacamos que a cidade de São José do Rio Preto é a maior da região do Noroeste Paulista e, dada sua localização geográfica, é referência em formação e qualificação profissional. Segundo notícia publicada no jornal local *Diário da Região*, cerca de 29 mil estudantes de cidades próximas buscam qualificação nas oito instituições de ensino superior públicas e particulares de São José do Rio Preto.³⁵ De acordo com estudo da consultoria de gestão Macroplan, intitulado *Os Desafios da Gestão Municipal* e divulgado em fevereiro de 2020, a excelência nos resultados alcançados na área de educação levou São José do Rio Preto a ocupar a segunda posição no *ranking* entre os 100 maiores municípios do país.³⁶ Numa arquitetura enunciativa, pode-se dizer que esse polo de EaD semipresencial é uma resposta a

³⁵ Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/167-rio_preto-diario_regiao.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

³⁶ Disponível em: www.desafiosdosmunicipios.com.br. Acesso em: 02 dez. 2020.

demandas de qualificação profissional de um tempo histórico que as exige tanto em nível local e nacional quanto global, se se considerar metas como dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, como comentado.

Concluimos que a seleção do par dialógico *proposta-resposta* para a constituição do *corpus* desta pesquisa coloca-nos diante de dois momentos de comunicação verbal: (i) o da enunciação feita pelo falante (professor/instituição) e o de (ii) sua compreensão por parte do ouvinte (universitário) (VOLOCHÍNOV, 2013). Esses momentos são mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação e acontecem no espaço e no tempo entendidos como síncrono e assíncrono, produtivos na problematização de questões relacionadas ao ensino de linguagem em contexto de Educação a Distância semipresencial.

5.2.2. Os enunciados-proposta de atividades

Como apontado em outras seções, os enunciados-proposta de atividades são concebidos como gênero com propósito comunicativo instrucional: o de enunciar (a um outro, numa relação dissimétrica, numa instância institucional) o que fazer e como fazer. Com base em Lino de Araújo (2017), afirmamos que, no contexto pesquisado, sua principal finalidade é a verificação de conteúdo, ou seja, a checagem da aprendizagem oferecida por professores que não estão fisicamente presentes, mas são socialmente vistos como aqueles que têm conhecimento sistematizado sobre linguagem, superior ao de seus interlocutores, os universitários (professores em formação).

Para garantir a verificação do conteúdo, o professor/instituição faz uso de uma sequência instrutiva denominada por Lino de Araújo (2017, p. 51) de “comando regulado por modo de ação”. Segundo autora, a partir desse comando, é possível exigir a execução de ações relacionadas ao conhecimento metalinguístico, ao posicionamento discursivo frente à situação apresentada e à identificação/reprodução de informações expostas na proposta de atividade. De nossa perspectiva, concebemos que a prescrição quanto ao tipo de ação a ser realizada está diretamente associada à intenção discursiva do professor/instituição, determinando, assim, o todo do enunciado-proposta, seu volume e suas fronteiras (BAKHTIN, 2018a).

Os enunciados-proposta são distribuídos ao universitário, que tem um intervalo de tempo previamente definido para realizá-los e para demonstrar a apreensão do conteúdo ensinado/aprendido. As atividades são tomadas como um dos instrumentos de avaliação

empregados para definir a aprovação do universitário na disciplina; por isso, a cada proposta é atribuída uma pontuação de zero a 10 (dez). Assim, os enunciados-proposta investigados atuam segundo um “princípio de controle da produção do discurso” (FOUCAULT, 2006, p. 36), na disciplina *Educação e Linguagem* do Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial. Esse princípio de controle revela-se também no modo de organização do dizer, que, segundo Bakhtin (2018a, p. 286), “nos sugere os tipos e o vínculos composicionais.”. A existência de uma estreita relação entre formas relativamente estáveis do gênero atesta o predomínio da tipologia injuntiva no enunciado-proposta, a que circunscreve uma posição ativa responsiva do sujeito enunciator (professor/instituição) na relação dissimétrica com seu interlocutor (universitário), cabendo àquele ensinar e determinar a este “o que” e “como fazer”.

Travaglia (1991), em estudo textual-discursivo de verbos, apresenta discussões relacionadas às tipologias da estrutura composicional de gêneros. Mostra que os gêneros em que predominam o traço injuntivo são organizados basicamente em três partes, assim denominadas: (i) elenco ou descrição, (ii) determinação ou incitação e (iii) justificativa, explicação ou incentivo. Ainda segundo o autor, na primeira parte é apresentada a descrição de elementos a serem manipulados na realização da ação; na segunda, a ação a ser realizada; na terceira, é exposta as razões que justificam a realização da ação prescrita. Travaglia (1991) observa que essas partes não têm ordem fixa, podem se intercalar, sendo a determinação ou incitação a única parte obrigatória aos gêneros em que a tipologia injuntiva é predominante.

Esse modo de organização da estrutura composicional de gêneros em que predominam o traço injuntivo é observado nos enunciados-proposta investigados. De maneira geral, os enunciados-proposta apresentam a descrição passo a passo das ações e do material utilizado na atividade, a maior parte delas relacionada a práticas letradas digitais. Esses enunciados determinam a produção escrita de textos verbais e verbo-visuais, com diferentes propósitos comunicativos. A justificativa, explicação ou incentivo se apoia na necessidade de retomar os conceitos teóricos trabalhados na disciplina e também na atribuição de pontuação no valor de zero a 10 (dez) para cada atividade feita, modo de ser aprovado na disciplina e no curso.

O conteúdo temático do enunciado-proposta está relacionado ao momento histórico do qual emerge e é constituído da relação entre formas linguísticas e aspectos extraverbaís (VOLÓCHINOV, 2017). Essa relação entre conteúdo temático e momento histórico é demonstrado na observação de que o enunciado-proposta é endereçado a um universitário que teria/tem/terá habilidades e competências para se comunicar por computador com acesso à internet, numa *web* semântica em que sujeitos interagem com máquinas.

A propósito das instruções, observamos o seguinte:

- (i) enunciado-proposta 1 (EP1, referente à atividade 5): determina a produção de texto descritivo sobre associação entre cor e significação pretendida para produto selecionado;
- (ii) enunciado-proposta 2 (EP2, referente à atividade 6): requer a produção de uma pirâmide alimentar ao modelo da pirâmide apresentada no texto de apoio (notícia de jornal) e a produção de uma reflexão a partir de questões;
- (iii) enunciado-proposta 3 (EP3, referente à atividade 8): requer a reescrita do título de uma manchete de jornal que supostamente seria lido no *Jornal Nacional*, da Rede Globo de Televisão;
- (iv) enunciado-proposta 4 (EP4, referente à atividade 12): determina a reescrita de *Chapeuzinho Vermelho*, apresentada no texto de apoio, sob a forma de título de jornal ou manchete de televisão, segundo características de linguagem típicas de: boletim policial, coluna social e de esportes;
- (v) enunciado-proposta 5 (EP5, referente à atividade 15): solicita a produção escrita de um comentário a respeito de um vídeo sobre língua portuguesa, a ser publicado no fórum de discussão;
- (vi) enunciado-proposta 6 (EP6, referente à atividade 16): requer a produção do relato de uma situação que demonstre a diferença existente no significado de expressões ou palavras empregadas em diferentes regiões geográficas.

Nos enunciados-proposta 1, 2, 3, 4 e 5, é disponibilizado *link* para que o universitário acesse textos ou vídeos que servem de apoio para a produção do enunciado-resposta. Por meio desses *links*, o universitário tem acesso a textos das esferas acadêmica e midiática e a vídeos didáticos. Os textos da esfera acadêmica buscam retomar conceitos de linguagem. Os da esfera midiática servem de modelos a serem seguidos pelo universitário na formulação do enunciado-resposta. Já os vídeos produzidos com fins didáticos mostram o trabalho do professor em sala de aula, por meio da apresentação de situações didático-pedagógicas em que a relação entre teoria e prática é evocada. Desse modo, pretende-se estabelecer uma aproximação entre os conteúdos ensinados na disciplina *Educação e Linguagem* e vivências do cotidiano do universitário, professor em formação.

As três partes que compõem a estrutura composicional dos enunciados-proposta são fundamentais na condução das ações realizadas pelo universitário que não está fisicamente presente no mesmo espaço que o professor. Estabelecem uma (tentativa de) orientação da

direção dos sentidos, típica no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a escrita em ambiente formal de ensino. Essa (tentativa de) determinação de sentidos pode ser observada ainda no modo como é solicitado ao universitário seu posicionamento mediante as temáticas abordadas nos enunciados-proposta 1 e 5. Essas atividades têm como um dos comandos principais a produção escrita de respostas argumentativas a uma sequência de perguntas formuladas pelo professor/instituição.

Nenhum dos enunciados-proposta requer a produção de gêneros típicos da esfera acadêmica (fichamento, resumo, resenha, artigo). A ausência desses gêneros nas atividades de escrita demonstra que o foco da disciplina *Educação e Linguagem* é a formação para o trabalho docente (e não para a formação de um pesquisador), na aproximação entre conteúdo cientificamente elaborado na esfera acadêmica e meio social do universitário, mediante, principalmente, gêneros da esfera midiática.

5.2.3. Os enunciados-resposta de atividades

O total de 144 enunciados-resposta representam a posição ativa responsiva de 24 universitários do Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Univesp, na relação dialógica com o professor/instituição, num tempo-espço síncrono e assíncrono. Nessa situação de aprendizagem, o enunciado-resposta é resultante de um fazer posterior à enunciação do professor/instituição (TRAVAGLIA, 2018), o que elucida a materialização não apenas da voz de um universitário empírico (professor em formação) como também de outras vozes evocadas (por presença, por ausência) no dizer do universitário, na interdiscursividade, na retomada de e na réplica a já-ditos.

O fazer posterior à enunciação é desencadeado a partir da sequência de ações/comandos prescritos na estrutura composicional dos enunciados-proposta. Do ponto de vista da instituição, a obediência a essas ações/comandos seria uma maneira de o universitário comprovar que cumpriu as exigências instituídas na disciplina *Educação e Linguagem*. Do ponto de vista assumido neste trabalho, essa obediência é condição para que a resposta produzida pelo universitário seja aceita e legitimada, no atendimento às expectativas projetadas pelo professor/instituição quanto ao processo de textualização, no ato ético e responsável do universitário no lugar que ocupa/busca ocupar (BAKHTIN, 2017).

As ações/comandos prescritos em cada enunciado-proposta, além de balizar a estrutura composicional do enunciado a ser produzido como resposta à proposta, define também as práticas letradas que devem ser mobilizadas pelo universitário no evento de letramento “aula” em contexto de EaD semipresencial. Por meio dessas ações/comandos, observamos a prevalência de tipologias textuais típicas da esfera escolar (descrição, narração, dissertação, exposição) no “processo de pedagogização” (STREET, 2014, p. 122) de gêneros advindos de outras esferas discursivas. Dentre os enunciados-proposta que prescrevem a tipologia textual, temos os enunciados-resposta dados às propostas 1, 2, 5 e 6.

As respostas às propostas 1 e 6 requerem em sua produção o emprego da linguagem verbal e linguagem verbo-visual e o posicionamento discursivo do universitário frente à situação apresentada (LINO DE ARÚJO, 2017). Por meio desses enunciados-resposta, há uma tentativa de inovar uma prática discursiva tradicional (escrever textos descritivos, narrativos, dissertativos), intercalando-a com signos como cores e imagens, comumente associados a práticas multimodais e ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. De acordo com Lankshear e Knobel (2011), as dimensões técnicas das TDIC fornecem uma gama de recursos que contribuem para ampliar as formas de gerar sentidos.

Nas respostas ao enunciado-proposta 6, os universitários devem apresentar conhecimento metalinguístico sobre o significado de palavras ou expressões empregadas em diferentes contextos, produzindo, assim, uma espécie de verbete com informações relacionadas à variedade linguística, especificamente, com ênfase a variedade regional. Na realização dessa atividade, o universitário tem de associar os conhecimentos apresentados na disciplina a seu conhecimento de mundo.

Os enunciados-proposta 3, 4 e 5 indicam o gênero discursivo em que devem ser produzidas as respostas. A elaboração das respostas 3 e 4 demanda do universitário uma identificação/reprodução de informações expostas na atividade (LINO DE ARAÚJO, 2017), por meio do texto de apoio apresentado na proposta. No enunciado-resposta à proposta 3, trata-se da reescrita de um título de jornal; no enunciado-resposta à proposta 4, reescrita da versão da história de *Chapeuzinho Vermelho*, sob forma de título de jornal ou manchete de televisão. O enunciado-proposta 5, por sua vez, requer do universitário a produção escrita de um comentário, com posicionamento sobre o tema “Transformação da língua”. O comentário deve ser constituído a partir de respostas argumentativas dadas a quatro questões apresentadas na proposta.

Tanto os enunciados-resposta provenientes das ações/comandos que prescrevem a tipologia (descrição, narração, dissertação), quanto os provenientes das/dos que preceituam o gênero, mantêm estreita relação com os textos de apoio. De nosso ponto de vista, trata-se da apresentação de um modelo, exemplo de texto que será reconhecido/legitimado pelo professor/instituição. Os enunciados-resposta reafirmam a instrução sobre o modo como deve ser produzido o texto, no estabelecimento de uma proximidade entre a escrita ensinada na escola e a escrita praticada fora da escola. Com Lea e Street (2014), entendemos que produção escrita desses enunciados-resposta é resultante de um trabalho de socialização acadêmica, o qual promove contato com gêneros discursivos, sem, necessariamente, proporcionar uma reflexão sobre relações de poder, autoridade e identidade que constituem as práticas sociais letradas.

Os enunciados-resposta investigados registram (por escrito) a posição ativa responsiva do universitário, identificada de acordo com o cumprimento ou não das ações prescritas no comando obrigatório do enunciado-proposta. Como mencionado, o comando é o responsável por definir “o que” fazer na composição do enunciado-resposta. Adiantamos que, no conjunto dos 144 enunciados-resposta, a predominância é de réplicas concordantes (total ou parcialmente), o que reafirma que a imagem que o universitário tem do professor/instituição não está condicionada a uma relação de presença física, mas, sim, ao horizonte social em locutor e interlocutor se colocam.

A predominância de posição ativa responsiva constituída de réplicas concordantes (total ou parcialmente) ratifica, ainda, a manutenção da relação dissimétrica entre professor e universitário, contrapondo-se ao discurso de que o uso de computador e internet ofereceriam mais liberdade no modo como o universitário conduz o (seu) aprendizado em contexto de Educação a Distância. Por meio dessa relação dissimétrica, observamos também que o uso de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem não anula a orientação social do processo enunciativo, o qual sempre pressupõe a existência de vínculo sócio-hierárquico entre falante e ouvinte (VOLOCHINOV, 2013).

Ainda que se observe a primazia de réplicas (total ou parcialmente) concordantes na composição de enunciados-resposta, destacamos, da perspectiva teórica assumida, que essa prevalência não é capaz de desfazer a distância não preenchida, a incompletude que marca a abertura do texto em relação à discursividade (ORLANDI, 2008). As réplicas (total ou parcialmente) concordantes são constituídas com base nas várias leituras possíveis que emergem da “relação ‘imperfeita’ do texto com a discursividade” (ORLANDI, 2008, p. 64), segundo gestos de interpretação que mostram a relação do sujeito com a linguagem.

Concluimos que a constituição da posição ativa responsiva dos universitários do Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Univesp é permeada pela tensão entre o “mesmo” (paráfrase) e o “diferente” (polissemia) (ORLANDI, 2007). Por um lado, o sujeito universitário precisa retomar o já-dito do enunciado- proposta, uma vez que essa retomada é condição para que sua resposta seja aceita e legitimada pelo professor/instituição. Por outro, é impelido a ressignificar, a deslocar sentidos já enunciados na proposta para mostrar que atende a expectativas do que é ser um professor em formação em práticas letradas acadêmicas em contexto digital.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises apresentadas neste Capítulo 5 estão organizadas em função da investigação do par dialógico *proposta-resposta*. No conjunto de 144 enunciados-resposta dados aos seis enunciados-proposta investigados há respostas provenientes ora de ações/comandos que prescrevem tipologia (descrição, narração, dissertação), ora de ações/comandos que preceituam o gênero a ser empregado na produção escrita do enunciado-resposta.

Conforme exposto, esse par dialógico é resultante da interação verbal entre professor/instituição e universitário e o estudo permite-nos contemplar as relações dialógicas no/do dizer desses sujeitos, o universo de valores do eu (professor/instituição) e do outro (universitário), sendo esses valores da arquitetônica enunciativa que condiciona a disposição, o acabamento e o encadeamento das massas verbais (BAKHTIN, 2018a).

Por meio da contraposição entre o eu e o outro, aproximamo-nos dos movimentos dialógicos do processo de textualização em contexto de Educação a Distância semipresencial, no entrecruzamento do posicionamento discursivo institucional representado pela voz do professor/instituição com o posicionamento discursivo não-institucional representado pela voz do universitário (ainda que não estejam fisicamente presentes num mesmo espaço físico), na relação com outras vozes sociais que circulam na esfera escolar/acadêmica.

6.1. Práticas letradas digitais na construção composicional do par dialógico *proposta-resposta de atividade*

Afirmamos, com Lino de Araújo (2017), que a sequência injuntiva constitutiva do enunciado-proposta guia a ação de seu interlocutor (universitário), criando condições para que seja alcançado o resultado previamente esperado (LINO DE ARAÚJO, 2017). Na busca desse resultado, o professor/instituição mobiliza determinado tipo de estrutura composicional que se adequa a novas condições de produção em que a comunicação discursiva entre professor e universitário, fisicamente distantes, é mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação. A produção de textos multimodais demanda, de fato, práticas letradas digitais.

Considerando os objetivos específicos de investigar:

(i) marcas linguístico-discursivas que indiciam práticas letradas digitais (uso de ferramentas digitais) valorizadas pelo professor/instituição e práticas letradas digitais mobilizadas pelos universitários na constituição de enunciado-proposta e de enunciado-resposta;

(ii) a imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente (conteúdo ensinado/estudado) no espaço e no tempo de um processo de comunicação entendido como síncrono e assíncrono;

(iii) vozes mobilizadas (da interdiscursividade) na composição de enunciados-propostas e na composição de enunciados-respostas sua relação com o processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora,

voltamos nosso olhar para índices pertinentes na discussão proposta, no reconhecimento de:

(i) sequências discursivas, constituídas de formas verbais com ênfase valorativa no imperativo, que tratam de práticas letradas digitais requeridas pelo professor/instituição no enunciado-proposta;

(ii) sequências discursivas que tratam das ações executadas pelo universitário (professor em formação) no enunciado-resposta, no atendimento (ou não) do que lhe foi institucionalmente solicitado.

Inicialmente, fizemos o levantamento das sequências discursivas constituídas de formas verbais com ênfase valorativa no imperativo, que exprimem práticas letradas digitais (ditas e presumidas) demandadas pelo professor/instituição no enunciado-proposta. Esse levantamento mostra práticas letradas digitais valorizadas pelo professor/instituição e permite uma reflexão sobre uma concepção de letramento digital adotada no contexto de Educação a Distância semipresencial. No estudo de aspectos da estrutura composicional, como configuração, organização, disposição do texto na tela, e do conteúdo temático das atividades textuais, buscamos reconhecer o atendimento (ou não), por parte do universitário, das ações/comandos requeridas pelo professor/instituição.

6.1.1. Práticas letradas digitais (ditas e presumidas) nos enunciados-proposta

Como discutido, há uma estreita relação entre tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), Educação a Distância (EaD) e popularização da qualificação

acadêmica/profissional. Com a possibilidade de acesso, por uma parte da população, a TDIC, emergem novos serviços, canais e suportes que garantem diversas maneiras de armazenamento, compartilhamento e distribuição de conhecimentos. Da emergência desses recursos, advêm modos de ler, escrever e produzir textos, tomados, por muitos, como inovadores, porque permitiriam aos sujeitos novos conhecimentos, de maneira particularizada, os exigidos pela sociedade contemporânea. Do professor/instituição, espera-se, assim, a formulação de enunciados-proposta de atividades que façam uso desses recursos digitais, que orientem o universitário (professor em formação) mobilizar essas ditas novas habilidades e competências em letramentos digitais.

Vejamos as Figuras 3 e 4 referentes, respectivamente, aos enunciados-proposta 1 e 2. Trata-se de atividades que lidam com significado de cores e a importância dos alimentos, na produção de linguagem verbal e verbo-visual e no posicionamento discursivo do universitário frente à situação apresentada:

Figura 3 – Enunciado-proposta 1

Na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Material Complementar -“Quadro Significado das Cores”, ou no *link* direto, temos um quadro que trata do significado das cores.

Leiam-no com cuidado e procurem, ao menos, um exemplo de produto que se utilize dessas significações. Pode ser (embalagem de) produto alimentício, de limpeza, ou então propagandas ou programas de televisão.

O exemplo deve ser descrito com detalhes, explicando qual a associação feita entre a cor e a significação pretendida para o produto. Se for possível, postar a imagem do produto no arquivo.

Postem seus arquivos no Portfólio Individual e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associar a atividade à avaliação clicando no *link* “Associar item à Avaliação”.

IMPORTANTE!

Sigam as orientações a seguir, para que seus Portfólios fiquem organizados:

1. Entrem no Portfólio Individual, selecionem Incluir novo item e coloquem no título Atividade 5 – Significado das Cores.
2. Anexem o arquivo de texto que produziram clicando em Anexar arquivo. Não se esqueçam de seguirem as orientações de formatação do texto que estão no Manual do Aluno.

@ *Link*: Significado das cores (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/58>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Verificação da assimilação de conceitos trabalhados.

Critérios de avaliação: Detalhamento da associação feita entre cor e significação; Participação de todos os membros do grupo; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Fonte: Caderno de formação, 2010

Figura 4 – Enunciado-proposta 2

Para trabalharmos um pouco mais os temas até agora introduzidos, desenvolvemos uma atividade que deverá ser entregue presencialmente, na aula do dia 13/05/2010. Quem não entregar esta atividade neste dia, poderá entregar na 4ª aula presencial (20/05/2010), porém terá desconto em nota.

Façam uma lista de 5 tipos de alimentos que consomem na vida cotidiana. Depois disso, coloquem os alimentos em ordem decrescente de consumo: os mais consumidos devem aparecer primeiramente, até chegarem aos menos consumidos.

Em seguida, acessem o quadro “Pirâmide Alimentar”, publicada pelo jornal Folha de S. Paulo, em 4 de maio de 2006 (Folha Equilíbrio), por meio Ferramenta Material de Apoio clicando em Pasta Material Complementar “Atividade 6 - Pirâmide Alimentar”, ou pelo *link* direto e comparem suas listas com a dieta proposta pelos especialistas nas pirâmides.

Construam sua própria pirâmide alimentar, seguindo o modelo trazido pelo jornal. A pirâmide deve ser construída tomando como referência os alimentos mais consumidos por vocês e não aqueles considerados importantes para uma alimentação saudável.

Feito isso, façam uma reflexão sobre sua alimentação, comparando-a, por meio de texto escrito (levando em conta a pirâmide de Harvard, proposta pelos especialistas), respondendo a questões básicas, como:

Minha alimentação está próxima daquilo que se recomenda?

O que está em desequilíbrio?

Quais alimentos estão em excesso ou em falta na minha alimentação?

Não se esqueçam de seguir as orientações sobre formatação textual propostas no Manual do Aluno. Entreguem sua atividade para o Orientador de Disciplina.

🔗 **Link: Pirâmide Alimentar** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/59>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: a) Percepção do elemento gráfico como linguagem; b) Compreensão de linguagem gráfica simples; c) Utilização de instrumental da linguagem gráfica.

Critérios avaliativos: Entendimento do gráfico proposto; operação com o instrumental proposto; percepção da proposta do gráfico como registro de linguagem; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Fonte: Caderno de formação, 2010

Com base nos enunciados-proposta 1 e 2, produzimos o Quadro 7 que indica habilidades e competências (ditas e presumidas) para o letramento digital, exigidas pelo professor/instituição do universitário, professor em formação:

Quadro 7 – Habilidades e competências (ditas e presumidas) para o letramento digital

Enunciados-proposta		
	Sequências discursivas de prescrição	Habilidades e competências (ditas e presumidas) para o letramento digital
Enunciado-proposta 1	- Leiam-no [quadro do Material de apoio] com cuidado e procurem, ao menos, um exemplo de produto [...]; - se for possível, postar a imagem do produto no arquivo; - postem seus arquivos no Portfólio Individual e deixem “Compartilhado com Formadores”; - associar a atividade à avaliação clicando no <i>link</i> “Associar item à avaliação”; - entrem no Portfólio Individual, selecionem incluir novo item [...]; - anexem o arquivo de texto que produziram clicando em Anexar arquivo; - não se esqueçam de seguirem as orientações de formatação do texto [...].	- Manusear e conhecer a função do teclado e do <i>mouse</i>; - fazer <i>login</i>, ter senha, acessar o AVA; - navegar no ambiente do AVA; - saber o que é <i>link</i> e qual sua finalidade; - clicar no <i>link</i> disponível para acessar e ler na tela o texto-base para a reflexão da atividade proposta; - abrir o processador de texto <i>Word</i> em computador ou em dispositivo de armazenamento portátil; - conhecer <i>site</i> de buscas; - acessar <i>sites</i> de busca; - pesquisar imagens em <i>sites</i>; - copiar e colar imagem no <i>Word</i>; - digitar texto no <i>Word</i>; - clicar e abrir o item portfólio; - anexar arquivo com a atividade textual produzida no AVA; - compartilhar o arquivo postado no portfólio com os formadores; - conhecer a função dos comandos disponíveis na barra de ferramenta do <i>Word</i>; - saber utilizar os comandos empregados na formatação de texto no <i>Word</i> (tamanho e cor da fonte, como alterar entre letras maiúsculas e minúsculas, como promover espaçamento entre linhas, alinhar, justificar, centralizar, como fazer o <i>layout</i> da página e colocar parágrafo no <i>Word</i>); - saber utilizar os comandos empregados no <i>Word</i> para recortar e formatar imagens.
Enunciado-proposta 2	- Façam uma lista de 5 tipos de alimentos [...], coloquem os alimentos em ordem decrescente de consumo; - acessem quadro “Pirâmide Alimentar”; - [cliquem] em Pasta Material Complementar” [...], ou pelo <i>link</i> direto [...]; - construam sua própria pirâmide alimentar seguindo o modelo [...]; - não se esqueçam de seguir as orientações sobre formatação textual [...];	- Manusear e conhecer a função do teclado e do <i>mouse</i>; - usar <i>login</i>, senha, acessar o AVA; - navegar no ambiente do AVA; - abrir o processador de texto <i>Word</i> em computador ou em dispositivo de armazenamento portátil; - digitar texto verbal no <i>Word</i>; - saber o que é <i>link</i> e qual sua finalidade; - clicar no <i>link</i> disponível para acessar e ler na tela o quadro “pirâmide alimentar”;

		- desenhar pirâmide alimentar no <i>Word</i>; - conhecer a função dos comandos disponíveis na barra de ferramenta do <i>Word</i>; - saber utilizar os comandos empregados na formatação de texto no <i>Word</i> (tamanho e cor da fonte, como alterar entre letras maiúsculas e minúsculas, como promover espaçamento entre linhas, alinhar, justificar, centralizar, como fazer o <i>layout</i> da página e colocar parágrafo no <i>Word</i>); - saber utilizar os comandos disponíveis no <i>Word</i> para desenhar ou - saber utilizar o aplicativo <i>Paint</i> para desenhar.
--	--	--

Fonte: elaboração própria

Tomando letramento digital como capacidade de ler, escrever e lidar com informações disponíveis em variedade de fontes digitais acessadas via computador e internet (BAWDEN, 2008), concebemos que as sequências discursivas constituídas de formas verbais com ênfase valorativa no imperativo, expostas no Quadro 7, indiciam práticas letradas digitais que devem ser mobilizadas no desenvolvimento do evento de letramento “aula” em EaD semipresencial. Representam a expectativa do professor/instituição em relação aos recursos digitais a serem empregados na constituição dos enunciados-resposta produzidos pelos universitários. Destacamos ainda com Bawden (2008) que as práticas letradas digitais indicadas são base para a constituição de outras práticas relacionadas ao processo de textualização verbo-visual. Espera-se que o universitário, professor em formação, tenha habilidades e competências relacionadas à base gráfica verbal e à base verbo-visual, a exemplo do emprego de cor, tamanho fonte, inserção de imagem, arranjo e combinação da parte gráfica com a imagem, na orientação de determinados sentidos (KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015).

No Quadro 7, destacamos um número expressivo de práticas letradas digitais presumidas, referentes a saberes que funcionam como pré-requisito para a efetiva participação do universitário na disciplina *Educação e Linguagem* oferecida na modalidade a distância semipresencial. A ausência de domínio técnico/tecnológico dificulta o desenvolvimento das atividades propostas enunciadas. As instruções apresentadas mostram que os enunciados-proposta são endereçados a um universitário que tem familiaridade com recursos tecnológicos vinculados ao uso do computador e da internet. O perfil do universitário para o qual essas atividades estão voltadas coloca demonstra a ideia de democratização do acesso ao conhecimento, por meio de tecnologias digitais, uma vez que excluiria outros perfis (o daqueles

que não têm acesso a computador com internet, por exemplo). Em 2010, ano em que o conjunto do material foi coletado, relatório do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) apontou que apenas 36% dos domicílios na Região Sudeste (na qual se localiza o polo de EaD semipresencial da Univesp) tinham acesso à internet.³⁷

A mobilização de TDIC na elaboração de enunciados-proposta (e, consequentemente, de enunciados-resposta) de atividade reflete mudanças propiciadas pela emergência de formas pós-tipográficas de textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). De um ponto de vista institucional, essas formas estariam diretamente ao caráter de novidade, inovação no ensino de linguagem, em um curso de EaD semipresencial. Todavia, o aspecto de novidade/inovação de tecnologia não é garantia de que práticas letradas mobilizadas no processo de textualização a distância semipresencial sejam, de fato, “novos” letramentos, levando-se em conta que “é possível usar novas tecnologias (tecnologias eletrônicas digitais) para simplesmente reproduzir práticas letradas tradicionais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7). Pode-se dizer, com Komesu e Galli (2014), que há uma distinção necessária a ser feita entre um usuário (da tecnologia) e um sujeito (da linguagem). Enquanto o primeiro lidaria com a suposta neutralidade da tecnologia, o segundo está imerso em condições sócio-históricas que o impelem a (re)produzir determinados sentidos. O caráter de novidade/inovação, nesse caso, fica restrito a uma questão técnica.

Avaliamos que parte das práticas letradas digitais (ditas e presumidas) requeridas nos enunciados-proposta 1 e 2, e expostas no Quadro 7, expõe o emprego de tecnologias eletrônicas digitais para reprodução de práticas letradas convencionais. Com Lankshear e Knobel (2011), observamos que nesses enunciados-proposta a ênfase está na utilização de material técnico (tela, *pixel*, digitação, rolagem/movimentação do texto na tela, leitura/escrita em tela) e não numa *nova* abordagem de valores, de sentidos que podem ser promovidos num processo de textualização em contexto digital (EaD semipresencial). A ênfase na utilização de material técnico é demarcado quando se observa que, “em um tempo histórico em que a exposição da imagem é predominante” (KOMESU, 2012, p. 82), na produção textual, a prescrição da formatação não faz quaisquer menções a como formatar as imagens na composição dos textos requeridos.

No enunciado-proposta 2, é solicitada a produção textual verbo-visual com base em modelo previamente selecionado e disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem

³⁷ Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em: 14 jan. 2021.

(AVA): “construam sua própria pirâmide alimentar seguindo o modelo trazido pelo jornal”. A apresentação de modelo prévio tem, do ponto de visto institucional, o ganho de orientar por instrução escrita (lida a distância) o universitário, permitindo que alcance de maneira imediata o que lhe foi solicitado. Ao mesmo tempo, reforça o valor de produção escrita centrada, linear, reproduzível. O professor/instituição utiliza o material técnico, preservando, entretanto, valores ligados à parte verbal do processo de textualização em práticas letradas ditas tipográficas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

A utilização do material técnico, que não propicia mudanças em relação ao modo de pensar práticas de letramento como fenômeno sociocultural, representa tendência típica da escolarização dos letramentos. O uso de ferramentas digitais na substituição de livro (navegar no ambiente do AVA), caderno (abrir o processador de texto *Word* em computador ou em dispositivo de armazenamento portátil), folha de papel em branco (ler/escrever texto na tela) e lápis (manusear o teclado e *mouse*) pode apresentar benefícios para o leitor/escrevente, no que se refere a um modo diferente de lidar com a técnica, num tempo de produção diferenciado (também mais veloz), em outros espaços de produção não restritos ao ambiente institucional escolar/acadêmico.

A expectativa é que as transformações sejam cognitivas, discursivas, na formação de *outro* sujeito do conhecimento, com habilidades e competências características de uma era pós-tipográfica, na emergência de um novo *ethos*, associado a transformações no agir e no relacionar-se com as práticas de leitura e escrita mobilizadas em contexto digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Segundo Lankshear e Knobel (2007), esse novo *ethos* é responsável por definir características de novos letramentos, segundo uma concepção de subjetividade mais participativa, colaborativa, distribuída, menos individualizada, menos centrada no autor e menos dominada por especialistas, numa diferenciação com letramentos ditos convencionais. O emprego de ferramentas digitais pode, entretanto, representar transposição de recurso empregado no evento de letramento “aula presencial” para o “período virtual”. A função explícita da equipe multidisciplinar que elabora o curso de EaD semipresencial é em direção de um curso diferenciado, no entanto, daquele que caracteriza o ensino remoto emergencial (ERE).

A tendência à escolarização dos letramentos digitais pode ser observada no número expressivo de práticas letradas digitais, expostas no Quadro 7, que se repetem, levando o universitário a lidar majoritariamente com recursos digitais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. O professor/instituição assim valoriza determinado perfil de universitário, o que

sabe transitar por essas práticas letradas sistematizadas. É preciso observar que as práticas letradas disponibilizadas no AVA nem sempre correspondem a práticas letradas digitais com as quais o universitário interage no cotidiano. A autonomia do universitário, no cumprimento de instruções de enunciados-proposta, dependeria do lidar com esse conjunto de conhecimentos (também técnico-tecnológicos) organizados em espaço delimitado, ainda que desterritorializado, da instituição.

Se, por um lado, o atendimento aos comandos permite a produção textual esperada, por outro, pode meramente ratificar posicionamento de um sujeito empírico, “usuário (de tecnologia)” (KOMESU; GALLI, 2014) e que sabe se ocupar de técnicas. Para Komesu e Galli (2016), “o usuário (das tecnologias) acessa, cria e compartilha saberes [...] independentemente do (seu) posicionamento discursivo e de (sua) relação sócio-historicamente estabelecida com o outro” (KOMESU; GALLI, 2016, p. 167). Ao não priorizar uma relação sócio-histórica na concepção de linguagem, o professor/instituição enfatiza o emprego de técnicas vinculadas às tecnologias digitais de informação e comunicação, desconsiderando a escrita enquanto tecnologia essencial, modo de enunciação, na manutenção da interlocução instituída entre sujeitos que se encontram em tempo e espaço diferentes. O apagamento da escrita enquanto tecnologia está diretamente relacionada ao “conflito vivenciado pelos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem de (novas) práticas letradas em emergência.” (KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015, p. 180).

No contexto pesquisado, esses conflitos se dão a ver na dificuldade de o professor/instituição propor um trabalho com práticas de textualização em que, de fato, fique demarcada a relação da linguagem com a tecnologia. Ao considerar que a definição e o rigor quanto ao espaçamento, à margem, ao tipo e tamanho de fonte são características de práticas letradas que circulam na esfera acadêmica, concebemos a sequência discursiva “Não se esqueçam de seguir as orientações sobre formatação textual”, exposta no Quadro 7, como indício que nos permite observar a tendência à escolarização dos letramentos. A mobilização de recursos digitais para padronizar a formatação das produções textuais – com (i) fonte Arial, (ii) tamanho 11, (iii) espaçamento 1,5, (iv) margens superior/inferior 2,0 cm, margens direita/esquerda 2,5 cm –, associada ao fato de haver nenhuma menção nos enunciados-proposta sobre como formatar as imagens (pesquisada ou desenhada) que deverão compor o texto solicitado, demonstram, por um lado, a ênfase dada à parte verbal, por outro lado, manutenção da tradição escolar em priorizar o trabalho com textos na modalidade escrita.

O efeito de sentido emanado da expressão “não se esqueça de”, na sequência discursiva mencionada, permite-nos afirmar que, do ponto de vista do professor/instituição, a habilidade de formatar textos não é hábito comum entre universitários, ainda que possam saber lidar com outros recursos tecnológicos. O professor/instituição, ao precaver o universitário quanto ao cumprimento dessa habilidade, ratifica o entendimento de que se trataria de habilidade típica de práticas letradas que circulam na esfera acadêmica. Supõe-se que a articulação do verbal com o visual, na composição dos textos multimodais requeridos, seja secundária ou já sabida.

A tradição escolar em relação à determinada concepção de texto pode ser também observada em outras orientações sobre a formatação do texto (número mínimo de 20 linhas, máximo de uma lauda). Essa determinação no enunciado-proposta 2 parece desconsiderar a parte visual (imagem) que compõe o texto, ainda que proponha a relação entre verbal e verbo-visual na produção textual. Essa diferença entre dizeres enunciados nas propostas e os enunciados na orientação de formatação indicia uma errância dos sentidos (ORLANDI, 2008), segundo a qual o professor/instituição muda de posição na tentativa de silenciar a concepção tradicional de texto à qual se filia, ao mesmo tempo em que busca se ajustar-se a uma nova condição de produção no contexto digital, em que há forte expectativa social de que os textos dessa situação derivados sejam constituídos de maneira multimodal.

6.1.2. Práticas letradas digitais (ditas e presumidas) nos enunciados-resposta

Conforme o Quadro 7, as sequências discursivas prescritas nos enunciados-proposta 1 e 2 requerem dos universitários o uso de competências e habilidades para o letramento digital no processo de textualização a distância. Voltamos nosso olhar para as práticas letradas digitais mobilizadas pelos universitários, as mais diretamente relacionadas à estrutura composicional e ao conteúdo temático, representativas da materialização de sua posição ativa responsiva. Avaliamos que a comunicação estabelecida por meio do discurso verbal enunciado na proposta está na “ordem da não transparência de sentidos” (KOMESU, 2013). Por isso, o predomínio da tipologia injuntiva nos enunciados-proposta e a relação dissimétrica entre professor/instituição e universitário, no contexto de EaD semipresencial, não são garantias de que as práticas letradas digitais requeridas sejam efetivamente mobilizadas nos enunciados-resposta. De uma perspectiva dialógica, as práticas letradas mobilizadas pelos universitários, na constituição dos enunciados-resposta, podem ser concebidas como modo de atualizar e deslocar sentidos do

discurso institucionalizado a respeito de práticas letradas digitais. Esse processo de ressignificação de sentidos aponta para o horizonte valorativo do universitário (entre o interlocutor ideal e o concreto), no que diz respeito a tecnologias digitais.

O conjunto de 48 enunciados-reposta dados aos enunciados-proposta 1 e 2 indica a mobilização de habilidades e competências para o letramento digital tais como prescritos nas propostas. Na produção dos enunciados-resposta da proposta 1 e 2 universitários (que corresponde a 99,76% do total de 24) pesquisaram imagens em *sites*, copiaram e colaram imagem no *Word*; nos enunciados-resposta à proposta 2, 16 universitários (66,66% do total) desenharam a pirâmide alimentar no *Word*. Nessas situações enunciativas, o universitário tem a tarefa de prestar contas do que pede o professor, uma vez que essa é a principal, se não a única, maneira de validar o (seu) aprendizado no contexto de Educação a Distância (mas não somente).

O propósito de prestar contas ao professor/instituição é também observado na escolha de recursos visuais, como imagens estáticas. Em 16 enunciados-resposta à proposta 1, 66,66% do total utilizaram o tipo de imagem sugerida no enunciado-proposta 1: “Pode ser (embalagem de) produtos alimentícios, de limpeza, ou então propaganda ou programas de televisão”. Ao pesquisar o que foi indicado, o universitário mostra que estar em ambiente de aprendizagem em que é pressuposto maior liberdade de acesso a informações não é garantia de que, na prática, outro tipo de pesquisa seja feita. Mesmo diante da diversidade, é a voz professor/instituição que tem peso maior nas escolhas feitas pelo universitário em contexto de EaD semipresencial. É para o professor/instituição que o universitário se dirige, ainda que não estejam fisicamente presentes num mesmo espaço/tempo.

A prevalência da voz institucional demonstra não apenas a posição valorativa do primeiro na composição dos enunciados-resposta do segundo, como também reafirma que “as concepções de destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que enunciado se refere.” (BAKHTIN, 2018a, p. 301). Seja qual for a modalidade de ensino (a distância, semipresencial, presencial ou remoto emergencial) em que o gênero *proposta-resposta* se faz presente, serão sempre o professor/instituição e o estudante os destinatários típicos. Esses destinatários são forte e institucionalmente predeterminados por questões ideológicas que, no contexto educacional brasileiro, dominam as relações entre professor/instituição e universitário.

Nas tecnologias digitais tomadas suportes, a desterritorialização dos espaços tradicionais de ensino (escola, universidade) parece não provocar a mudança de orientação social da enunciação esperada – aquela em que a “ausência” da figura física do professor levaria à plena autonomia do universitário. Pesquisar o requerido no enunciado-proposta mostra, nesse contexto de aprendizagem, que “nem sempre há abertura para respostas diferentes.” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 38). Para o professor/instituição, o diferente pode ser compreendido como erro, falta de entendimento do aprendiz em relação àquilo que está sendo ensinado. O universitário, já antecipando o posicionamento do professor/instituição, procura seguir as instruções enunciadas na proposta, mesmo que, para isso, seja preciso ignorar dados em sua própria atividade.

É o que acontece no enunciado-resposta ER103 (produzido por U18, reproduzido na Figura 5), que segue as prescrições do enunciado-proposta 1(EP1), de: (i) clicar no *link* disponível para acessar e ler na tela o texto – Quadro Significado das cores; (ii) pesquisar imagens (embalagem de produtos alimentício, de limpeza ou, então, propagandas ou programas de televisão) em *sites*; (iii) copiar e colar imagem no *Word*; (iv) digitar texto no *Word*, descrevendo e explicando a associação entre cor utilizada e significação do produto; (v) seguir as orientações de formatação do texto que estão no manual do aluno.

Figura 5 – Enunciado-resposta 103 – U18



Atividade 05 – Significado das cores

CURSO: GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP
ORIENTADORES DE DISCIPLINA: MARIA CRISTINA BORTOLOZO MARTINS
LUIS GUSTAVO DA CONCEIÇÃO GALEGO

ALUNO: [REDACTED]

POLO: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 1º ANO/2010
BLOCO 1: FORMAÇÃO GERAL MÓDULO 1: INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO
DISCIPLINA 05: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

As cores que predominam na lata do leite molico são o branco que indica paz, pureza;o vermelho que dá uma sensação de alegria, força, vitalidade e o azul que transmite calma e dinamismo.

Logo, pessoas que fazem uso deste produto terão suas vidas transformadas, serão mais felizes, serão mais fortes, saudáveis, manterão a forma, todas essas cores trazem benefícios, tanto quanto o leite, bebendo o leite molico as pessoas serão sempre joviais e

Fonte: Atividade do aluno

Embora a cor amarela esteja marcada na imagem selecionada por U18, o universitário não a menciona na descrição das cores no primeiro parágrafo. A ausência da menção à cor é uma maneira de o universitário garantir o cumprimento do que foi proposto pelo professor/instituição, uma vez que o quadro “Significado das cores”, do material de apoio, não apresenta comentários sobre essa cor específica. Esse posicionamento parece limitar a compreensão do sujeito a uma mera decodificação da instrução do EP1, segundo uma relação de interação restrita a uma perspectiva interacional, onde falam sujeitos empíricos (na designação de Corrêa, 2011), tanto fisicamente presentes, quanto fisicamente distantes. A relação de interação restrita à perspectiva interacional, em contexto de EaD semipresencial, é para o universitário, uma tentativa de garantir manutenção dos sentidos enunciados pelo professor/instituição na proposta de atividade, limitando a tarefa ao reconhecimento da forma usada (VOLÓCHINOV, 2017).

Assim, U18 está entre os 22 universitários (correspondentes a 99,53% do total de 23) que limitam a tarefa de compreensão ao reconhecimento da relação das cores e suas respectivas influências, como descritas no texto de apoio empregado no EP1. Do conjunto do material, há registro de apenas uma produção textual que se distingue das demais. A distinção está no fato de que esse universitário não estabelece associação entre a cor e imagem selecionada. Ele produz a parte verbal de seu texto narrando curiosidades sobre o produto selecionado. Os 23 universitários parecem confundir reconhecimento com processo de compreensão, já que empregam predominantemente imagens compostas de cores que aparecem no texto de apoio, na realização do texto verbo-visual proposto em EP1.

Outro aspecto que nos chama a atenção na produção verbo-visual do ER103 é a apresentação estética, em que a imagem selecionada é disposta na parte superior esquerda, acima do cabeçalho da atividade e do texto verbal produzido. Essa organização textual é inesperada porque trata o texto segundo elementos distintos, não integrados. O interesse de U18 parece ser o cumprimento das instruções da proposta e não as relações de sentidos do texto produzido. As descon siderações quanto às relações de sentidos são ainda observadas no seguinte trecho:

Logo, pessoas que fazem uso deste produto terão suas vidas transformadas, serão mais felizes, serão mais fortes, saudáveis, manterão a forma, todas essas cores trazem benefícios, tanto quanto o leite, bebendo o leite molico as pessoas serão sempre joviais e estarão dispostas para enfrentar qualquer adversidade em suas vidas. (ER 103 – U18)

Ainda que não se observe uma relação lógica entre o trecho iniciado com a conjunção “logo” e a afirmação feita no parágrafo inicial, U18 demonstra a intenção de relacionar essas ideias de modo que a primeira seja conclusão da segunda. U18 discorre aleatoriamente em um único parágrafo sobre transformação da vida, mudanças no estado físico e emocional de pessoas, benefícios do produto. O emprego da conjunção e a exposição aleatória desses temas é, para U18, a estratégia encontrada para associar o significado das cores à embalagem do produto selecionado.

A inserção do cabeçalho entre a imagem selecionada e o texto verbal produzido pode ainda ser resultado da ausência de domínio de habilidades e competências relacionadas às tecnologias digitais para formatação digital dos textos. A dificuldade em posicionar a imagem (lata de leite Molico) na página faz com que U18 insira o cabeçalho e, na sequência, apresente a parte verbal da produção. O domínio de determinados recursos para formatação da imagem

é, de nosso ponto de vista, o principal responsável por harmonizar a parte verbal com a verbo-visual, de fundamental relevância no processo de textualização na esfera digital.

A dificuldade quanto ao manuseio das ferramentas digitais empregadas para a formatação de imagens é observada também na produção do enunciado-resposta 07 (produzida por U2) à proposta 1, conforme Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Enunciado-resposta 07 – U2



O produto anunciado é uma linha de produtos para cabelo que promete evitar os danos do sol e dar brilho e luminosidade aos cabelos. A cor usada é o laranja porque esta transmite idéia de calor, radiação, o que facilita o cliente identificar os produtos com o propósito a que ele serve. Há detalhes em verde mesclado com o azul que passam uma sensação de estabilidade e seriedade.

Fonte: Atividade do aluno

Na produção textual ER07 – U2, há falta de equilíbrio entre as partes verbal e verbo-visual, perceptível na desproporção entre o tamanho da imagem da propaganda do produto de

beleza e a extensão da descrição verbal. A exemplo do que foi discutido na produção ER103 – U18, há, ao mesmo tempo, pouca habilidade em práticas letradas digitais e respeito às instruções enunciadas na proposta. Em ER07, U2 poderia ter reduzido o tamanho da imagem, de modo a explicitar apenas o que julga(va) relevante para a produção de sua resposta; poderia ainda ter produzido uma descrição que contemplasse os elementos presentes na imagem e não somente a cor desses elementos. Entendemos que a expectativa de cumprir o que foi solicitado no EP1 fez com que U2 desconsiderasse elementos visuais como sol, coqueiros, conchas, flores, pássaro, leque de vime, que compõem a imagem, relacionados à ideia de verão, calor, radiação (da cor laranja, como consta do quadro Significado das Cores, do material de apoio). No que se refere à formatação do texto verbal, as orientações institucionais (fonte, tamanho, espaçamento, margens) foram ignoradas.

O descumprimento das orientações de formatação do texto pode ser ainda constatado nos enunciados-resposta produzidos por mais 11 universitários (correspondentes a 45,8% do total de 24). Uma ou mais prescrições mencionadas foram desconsideradas, o que demonstra que a utilização de recursos do *Word*, tomados como básicos para o professor/instituição, ainda é desafio para os universitários (professores em formação) que buscam adequar sua produção escrita a uma nova condição – a de diálogo com o professor na instituição acadêmica.

Essas dificuldades colocam indiciam o conflito, a tensão instaurada entre práticas letradas convencionais (manuscrita com lápis e papel) e práticas letradas pós-tipográficas (digital, por processador de texto, com teclado, *mouse*/painel tátil). Na escrita convencional, não é preciso, por exemplo, se ocupar em selecionar o espaçamento entre linhas e delimitar uma margem para distribuir o texto de maneira uniforme num determinado espaço, pois, no papel, margens e linhas já estão previamente definidas. Na escrita convencional, o universitário visualiza o espaço em que escreve (suporte da folha de papel) em sua totalidade, o que não acontece na escrita pós-tipográfica, em que aparentemente não há limite.

A tensão instaurada entre práticas tipográficas e pós-tipográficas também pode ser observada na produção dos enunciados-resposta a EP2 que tem como principal instrução a produção de uma pirâmide alimentar, segundo o modelo exposto no texto de apoio. Para o cumprimento dessa instrução, é esperado que o universitário saiba utilizar ferramentas disponíveis no *Word*, que lhe permitam configurar imagens, de modo a com elas formar uma única, a pirâmide alimentar – “Construam sua própria pirâmide alimentar, seguindo o modelo trazido pelo jornal”. A figura do jornal é constituída de várias imagens de alimentos dispostos

em estrutura piramidal. As imagens pelo universitário selecionadas deveriam representar seus hábitos alimentares.

A instrução enunciada exige do universitário: (i) pesquisa de imagens de alimentos consumidos; (ii) formatação dessas imagens (recortando, aumentando e/ou reduzindo o tamanho e posicionando-as em forma de uma pirâmide) para, em seguida, (iii) alinhamento da figura da pirâmide construída à parte verbal (reflexão sobre alimentação formulada com base em respostas argumentativas a questões previamente formuladas pelo professor/instituição), formando assim, a produção textual verbo-visual. Do conjunto de 24 universitários, 04 deles (16,66%) apresentaram em seus enunciados-resposta esse tipo de texto imagético; 02 dentre eles demonstraram dominar habilidades e competências necessárias para a formatação do texto imagético, como prescrito no EP2; os outros 02 retiraram de *sites* de busca imagem pronta (um menciona a referência, enquanto o outro toma a imagem como própria).

Em ER44-U8, a pirâmide alimentar é feita a partir de imagens selecionadas de *sites* de busca:

Figura 7 – Enunciado-resposta 44 produzido por U8



- a) Não, as posições dos alimentos estão fora de ordem, ficando o esporte no lado oposto do recomendado.
- b) Talvez os legumes e verduras
- c) Carboidratos estão sendo consumidos em excesso e a prática de atividades físicas está aquém do recomendado.



Fonte: Atividade do aluno

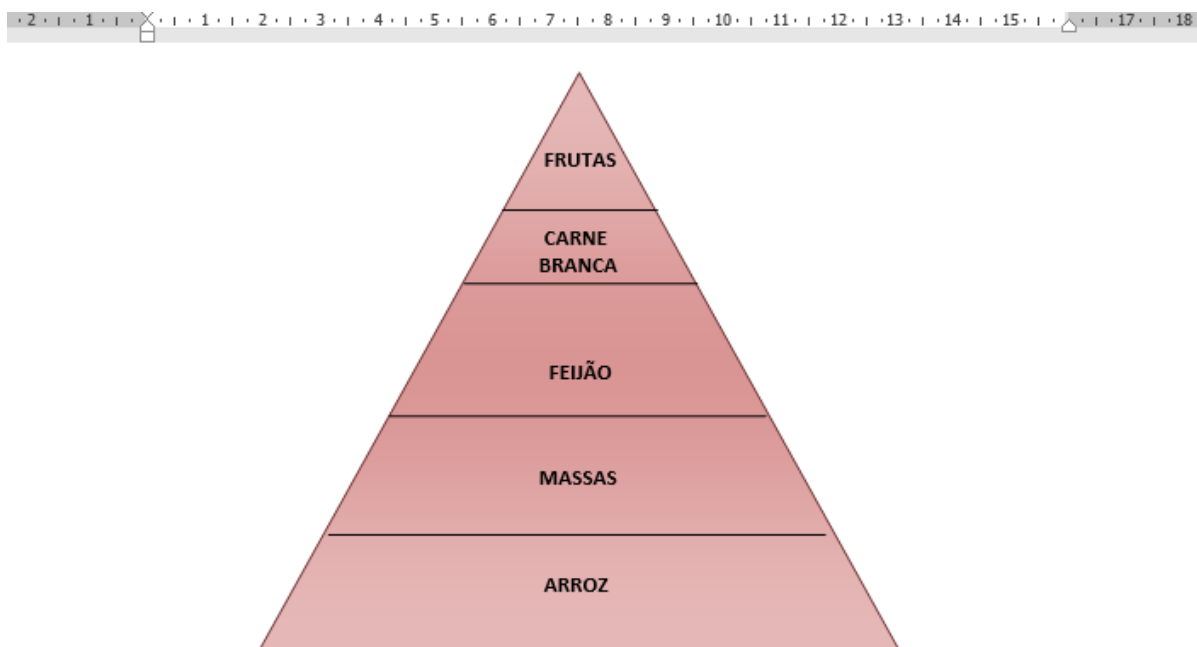
Ao considerar que a forma de compor a pirâmide alimentar, a partir de imagens selecionadas de *sites* de busca, foi a instrução institucional – “Construam sua própria pirâmide alimentar, seguindo o modelo trazido pelo jornal.” –, U8 cumpre a prescrição enunciada na proposta, no que diz respeito à composição da parte não verbal do texto. Na composição da parte verbal, U8 demonstra entendimento diferente daquele esperado pelo professor/instituição.

O professor/instituição formula perguntas, como recurso didático-pedagógico para auxiliar a delimitação e a organização do assunto abordado na composição da parte verbal do texto, esperando que o universitário responda o conjunto das três perguntas formuladas, num texto único. Entretanto, U8 as concebe como questões sobre sua alimentação, a serem respondidas por escrito, sem que tenham relação umas com as outras. Essas diferentes formas de conceber a prescrição enunciada no EP2 mostram o descompasso entre a expectativa projetada pelo professor/instituição e aquilo que o universitário efetivamente consegue produzir (KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015) em relação à produção textual solicitada no EP2.

O fato de ER44-U8 não estar em conformidade com a configuração canônica empregada nas produções textuais (título, introdução, desenvolvimento, conclusão, ordenamento de parágrafos) reafirma uma posição valorativa de tentativa de cumprimento da instrução acadêmica, ainda que não tenha todas as habilidades requeridas. U8 também concebe o processo de textualização como forma de reconhecimento das instruções enunciadas na proposta, segundo uma concepção de escrita como conjunto de habilidades e técnicas necessárias para codificar um sentido previsível (CORRÊA, 2007).

Treze dos 24 universitários (o equivalente a 54,16%), no atendimento a EP2, produziram o desenho de uma pirâmide alimentar utilizando a forma geométrica de triângulo, indicando por texto verbal escrito (sem texto verbo-visual) o nome dos alimentos. Dois (8,33%) dos 24 universitários utilizaram o recurso de colorir a figura geométrica: trata-se dos enunciados-resposta produzidos por U10 e U12, que utilizaram uma única cor para o preenchimento, sem justificar a relação entre a cor escolhida e os alimentos descritos em cada nível da pirâmide.

Figura 8 – Enunciado-resposta 56 produzido por U10



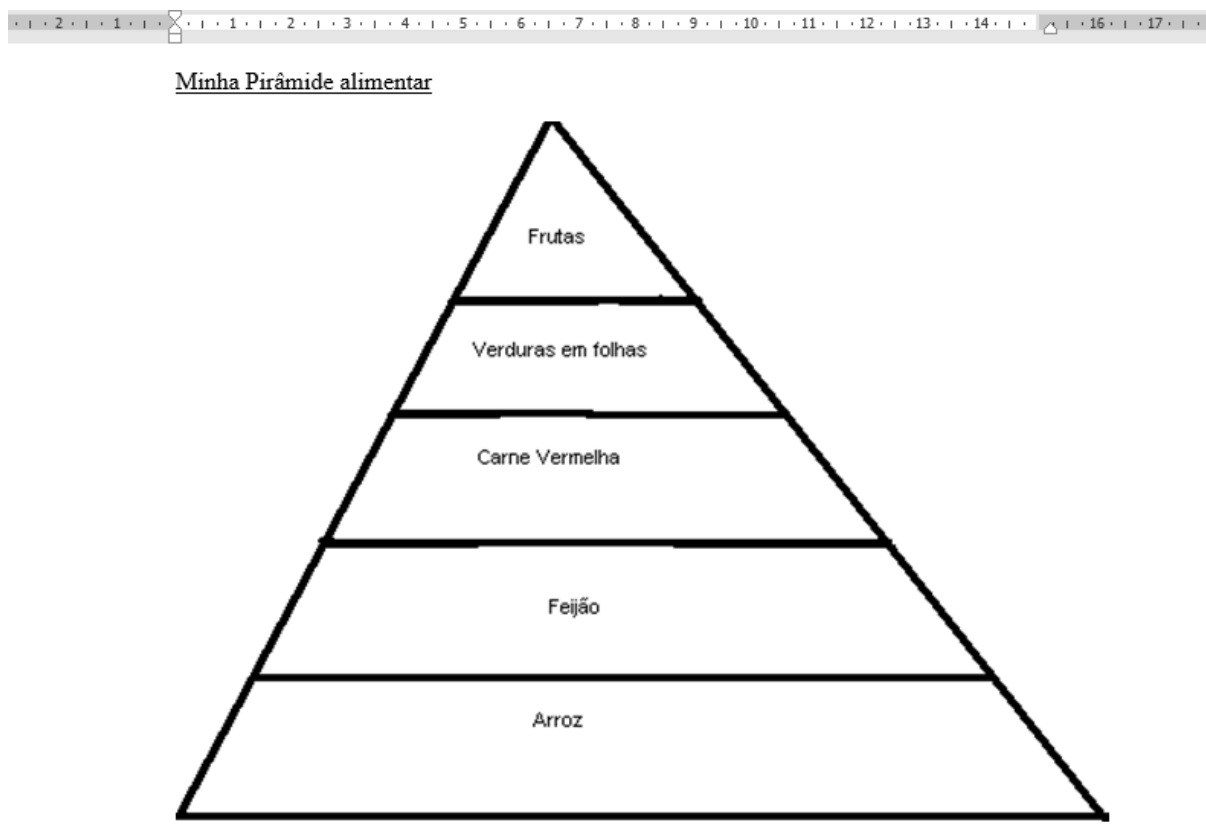
Comparando a minha pirâmide alimentar com a de Harvard, concluo que sigo na contrária, pois não chega a nem 10% do essencial recomendado. Tudo está em desequilíbrio. O que está em excesso na minha alimentação é arroz e massas e o que falta são as verduras e mais frutas. Tenho consciência disso, sei que deveria comer alimentos ricos em fibras como frutas e, principalmente, folhas, mas com a carga excessiva de trabalho fica inviável fazê-lo.

Fonte: Atividade do aluno

O uso pontual de recursos de preenchimento demonstra certo desconhecimento por parte dos universitários em relação à importância das cores na composição verbo-visual dos textos produzidos em contexto digital. Esse desconhecimento dos universitários aponta para uma lacuna existente no trabalho didático-pedagógico desenvolvido na esfera escolar/acadêmica no que diz respeito à dimensão verbo-visual do enunciado. A atividade precedente, EP1, havia apresentado um quadro sobre o significado das cores, mas, aparentemente, como não se tratava de instrução, não foi retomado nessa atividade EP2.

A ausência de cores e a pouca familiaridade com formatação de imagens, na composição verbo-visual dos enunciados-resposta, pode ser vista ainda na Figura 9 seguinte

Figura 9 – Enunciado-resposta 2 produzido por U1



Fonte: Atividade do aluno

A não uniformidade de traços que compõem a forma geométrica e a ausência de formatação na apresentação do texto verbal demonstram limites das habilidades de U2 na utilização de ferramentas digitais. Dado o tamanho do desenho, a parte verbal teve de ser alocada na página seguinte, com separação entre as partes verbo-visual e verbal. Pautados na afirmação de que “o controle dos espaços em branco exerce papel fundamental para criar a relação ou a separação dos elementos do texto” (KOMESU; GAMBARATO; TENANI, 2015, p. 186), observamos que U1 separa os elementos do texto. A parte verbo-visual (pirâmide alimentar) figura como acessória da parte verbal (reflexão sobre alimentação formulada com base em respostas argumentativas). De uma perspectiva da linguagem, reafirma a tradição e o prestígio da produção textual escrita na esfera escolar/acadêmica, presumidos no dizer do professor/instituição, quando enuncia orientações de formatação de texto concernentes à parte verbal, e no dizer do universitário, quando produz seu enunciado-resposta desconsiderando a

relação entre elementos imagéticos (cor, traço, tamanho, posição da imagem na tela) na constituição de sentidos.

Na análise de EP1 e EP2 e de seus respectivos enunciados-resposta, pudemos perceber o esforço dos universitários em mostrar habilidades e competências para o letramento digital requeridas nos enunciados-proposta. Todavia, esse esforço demonstrativo marca um descompasso entre a expectativa projetada pelo professor/instituição e o que o universitário efetivamente consegue produzir, como mostram os resultados de Komesu e Gambarato (2013) e Komesu, Gambarato e Tenani (2015), na investigação de parte desse conjunto de material.

Fundamentadas, por um lado, nos pressupostos dos Novos Estudos de Letramentos, entendemos que o descompasso entre a expectativa projetada pelo professor/instituição e o que o universitário efetivamente consegue produzir não está no uso da tecnologia em si, mas, sim, no modo como essa tecnologia é empregada na constituição de práticas letradas digitais que fundamentam outras práticas relacionadas à produção de textos em suporte digital. Por outro lado, fundamentadas nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, consideramos que um dos fatores que promovem essa diferença entre as expectativas é a imagem que o professor/instituição faz de seu interlocutor, no endereçamento do enunciado-proposta a um universitário (professor em formação) que teria/tem/deveria ter conhecimentos básicos relacionados ao manuseio de computador e internet, na composição de textos multimodais.

EP1 e EP2 promovem acesso à técnica, porém, conservam o modo convencional/tradicional de agir e relacionar-se com práticas de leitura e escrita. O que é demandado na formulação dessas propostas conduz a uma individualização da atividade de escrita, centralização da autoria, fixação de limites quanto ao espaço de circulação e de troca de saberes. O professor/instituição, assim, mostra que “as práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172, aspas do autor), as quais, de nossa perspectiva, colocam o universitário em contato com determinadas práticas letradas digitais que visam atender aos propósitos institucionais.

6.2. A representação de si, do outro e do referente na constituição do par dialógico proposta-resposta de atividade

As propostas de atividades são recursos empregados na disciplina *Educação e Linguagem*, do Curso de Licenciatura em Pedagogia semipresencial da Univesp, tanto nas aulas

presenciais quanto nos encontros virtuais. São concebidas para e aplicadas em tempo síncrono (com a presença física dos interlocutores) e assíncrono (sem a necessidade do encontro físico dos interlocutores), e neste trabalho são concebidas como ponto de tensão dos posicionamentos discursivos do professor/instituição e do universitário, importante indício para o estudo de outras vozes sociais. No entrecruzamento desses posicionamentos discursivos, buscamos investigar a imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente (conteúdo ensinado/estudado). A constituição dessa imagem é marcada pela entonação expressiva do enunciado-proposta e do enunciado-resposta, pela relação emocionalmente valorativa do professor/instituição e do universitário com o objeto de discurso, o conteúdo ensinado/aprendido (BAKHTIN, 2018a).

Na busca da imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente, elegemos:

- (i) tempos e modos verbais³⁸ empregados na produção de comando/ações prescritos pelo professor/instituição;
- (ii) sequências que indiciam o modo como o conteúdo (ensinado) é apresentado ao universitário em cada enunciado-proposta.

Essas marcas subsidiam a investigação proposta no processo de textualização a distância, na relação dialógica entre professor/instituição, universitário e objeto de discurso (conteúdo ensinado/aprendido).

6.2.1. A imagem do professor/instituição, do universitário e do referente no enunciado-proposta

No contexto de Educação a Distância semipresencial, o evento de letramento “aula” é organizado em torno de uma interação verbal discursiva estabelecida no modo de enunciação escrita, principal tecnologia empregada na constituição dos saberes enunciados nesse contexto. Por meio desse modo de enunciação escrita, torna-se possível reinstaurar presencialmente, em cena, interlocutores fisicamente distantes; trata-se, portanto, de “tecnologia” de fundamental importância nesse processo de textualização. Enunciado-proposta e enunciado-resposta,

³⁸ Com base na afirmação de que a língua, como sistema, apresenta rico arsenal de recursos linguísticos para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante (Bakhtin, 2018a), entendemos que, na situação enunciativa analisada, tempos e modos verbais demarcam a entonação expressiva dos sujeitos professor/instituição e universitários.

respectivamente, “simulam” uma interação face a face entre professor/instituição e universitário, colocando-os, presencialmente, na cena enunciativa em que se desencadeia todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos dizer que o par dialógico *proposta-resposta*, em contexto de EaD semipresencial, não apenas realiza a “verificação do conteúdo” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 28), como também define práticas discursivas que circulam nesse ambiente de aprendizagem.

A possibilidade de instauração dos sujeitos em determinada cena enunciativa, pelo modo de enunciação escrita, mostra que o distanciamento, físico e geográfico, é sempre superado na interação dialógica da linguagem. O emprego de determinadas tecnologias digitais não é suficiente, nem no contexto a distância, nem no contexto presencial, para promover aproximação entre os sujeitos. A arquitetura enunciativa estabelecida entre professor/instituição e universitário é também dependente da relação com o referente, com o objeto de discurso, sem o qual a alteridade não se funda.

Ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem emerge como atividade verbal social, configurada pelos lugares sociais ocupados pelos sujeitos, em ambas as modalidades de ensino (a distância/semipresencial e presencial), permanecem os posicionamentos do professor e do aluno, segundo atitudes responsivas ativas do dizer (de reconhecimento, compreensão, concordância, discordância). Esse traço comum entre as modalidades de ensino (a distância/semipresencial e presencial) aponta para a manutenção de uma concepção de aula enquanto “encontro ritual, [...] com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos.” (GERALDI, 2010, p.81), na tentativa (não intencional) de restrição da produção dos sentidos da linguagem. É a voz do professor/instituição que transmite didaticamente os saberes produzidos (GERALDI, 2010), segundo sequências de instrução que enunciam um passo a passo no processo de textualização.

Esse posicionamento discursivo do professor/instituição, na formação do universitário, é observado no enunciado-proposta 5 a seguir:

Figura 10 – Enunciado-proposta 5

Agora que vocês já assistiram ao Vídeo 3 - "Língua Portuguesa", discutam as questões abaixo, com os colegas no Fórum de Discussão "Transformação da Língua". As questões sobre as quais nos deteremos neste momento são as seguintes:

- a) Quais são os fatores que fazem com que a Língua se mostre estática nos dias de hoje?
- b) Quais são os fatores que fazem com que a Língua se modifique mais rapidamente nos dias de hoje?
- c) As mudanças são benéficas ou maléficas?
- d) Cite três atitudes concretas que um professor pode ter para incentivar os alunos a perceber a riqueza da Língua e a buscar conhecer outros registros.

Este é um Fórum avaliativo e ficará aberto até o dia 19/05/2010, as 23:55hs. Não haverá período de recuperação de prazo para esta atividade.

Fiquem atentos às instruções abaixo:

1. Para participarem desta atividade, deverão acessar a Ferramenta Fórum de Discussão, clicar em Fórum sobre transformação da língua e responder à mensagem que já foi criada. Quando fizerem a leitura dessa mensagem, verificarão o botão Responder logo abaixo dela. Cliquem nele para realizarem suas postagens adequadamente. Essa prática permitirá que suas mensagens sejam avaliadas pelos Orientadores de Disciplinas e, também, facilitará suas interações com os colegas.

2. Vocês não deverão clicar no link Compor nova mensagem. Ao clicarem nesse *link*, vocês criarão uma nova mensagem fora do tópico que já foi criado no ambiente, fazendo com que suas mensagens não sejam avaliadas. Por isso, fiquem atentos!

3. Caso isso aconteça por engano, postem a mesma mensagem no local certo, ou seja, seguindo a instrução do item 1.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Discussão sobre Transformação da Língua

Critérios avaliativos: Participação dentro do prazo estipulado; Qualidade das contribuições; Interação com os colegas.

Fonte: Caderno de formação, 2010

O professor/instituição determina a instrução principal do enunciado-proposta: a produção textual escrita no fórum de discussão. Para realizá-la, o universitário deve orientar-se por perguntas previamente apresentadas. Embasados na afirmação de Bakhtin (2018a) de que a escolha das palavras não é aleatória e, sim, determinada pela intenção discursiva do falante, observamos que o arranjo linguístico escolhido nesse enunciado-proposta, segundo modo, tempo e pessoa das formas verbais empregadas, que indiciam a posição valorativa do professor/instituição em relação ao universitário.

Em “discutam as questões abaixo com colegas”, o modo imperativo afirmativo, na 3ª. pessoa do plural, clássico do gênero, aponta para a aptidão (individual) do universitário que, distante fisicamente do professor, deve executar a proposta. Esse distanciamento é minimizado na sequência “As questões sobre as quais nos deteremos neste momento são as seguintes”, uma vez que, ao empregar a forma verbal “deter” no futuro do presente do indicativo, na primeira pessoa do plural, o professor/instituição se coloca junto ao universitário. Ao colocar-se junto ao interlocutor, cria a ilusão de simetria entre os posicionamentos ocupados, numa relação proximidade que contribui para a adesão de uma posição ativa responsiva de cumprimento por parte do universitário. O professor/instituição demarca, dialogicamente, a posição daquele que propicia a socialização do conhecimento científico (reflexão sobre a transformação da língua). O uso do verbo na 1ª. pessoa do plural, na formulação do enunciado proposta, reafirma que a inter-relação do professor/instituição com o universitário, em contexto de aprendizagem, independe de esses sujeitos estarem fisicamente presentes em um mesmo espaço físico e num mesmo tempo cronológico.

A mescla dos modos (imperativo x indicativo) e de pessoa (3ª. pessoa do plural x 1ª. pessoa do plural) das formas verbais “discutir” e “deter”, na enunciação do comando principal do EP5 sinaliza a atitude de o professor/instituição estabelecer uma relação de proximidade com o universitário, sem perder posição de autoridade que é lhe constitutivamente atribuída. Essa mudança de modo e pessoa dos verbos empregados produz um efeito de sentido que aponta, por um lado, as “matizes de entonação expressiva” (BAKHTIN, 2018a) do professor/instituição em relação ao universitário, por outro, a posição tomada por aquele que, enquanto sujeito, enuncia por meio da escrita.

Esses matizes de entonação expressiva são observados também no emprego de uma sequência enunciativa constituída basicamente de formas verbais com ênfase valorativa no imperativo, como mostra o excerto seguinte:

Figura 11 – Excerto do Enunciado-proposta 5

Fiquem atentos às instruções abaixo:

1. Para participarem desta atividade, deverão acessar a Ferramenta Fórum de Discussão, clicar em Fórum sobre transformação da língua e responder à mensagem que já foi criada. Quando fizerem a leitura dessa mensagem, verificarão o botão Responder logo abaixo dela. Cliquem nele para realizarem suas postagens adequadamente. Essa prática permitirá que suas mensagens sejam avaliadas pelos Orientadores de Disciplinas e, também, facilitará suas interações com os colegas.
2. Vocês não deverão clicar no link Compor nova mensagem. Ao clicarem nesse *link*, vocês criarão uma nova mensagem fora do tópico que já foi criado no ambiente, fazendo com que suas mensagens não sejam avaliadas. Por isso, fiquem atentos!
3. Caso isso aconteça por engano, postem a mesma mensagem no local certo, ou seja, seguindo a instrução do item 1.

Fonte: Caderno de formação, 2010

Nesse excerto, as formas verbais são predominantemente constituídas por verbos dinâmicos que, segundo Neves (2011, p. 26), “exprimem ação ou atividade (= o que alguém faz ou que provoca)”. O emprego dos verbos dinâmicos “ficar”, “participar”, “clicar”, “responder”, “verificar” “realizar”, com ênfase valorativa no imperativo, associados às expressões verbais “deverão acessar”, “não deverão clicar”, que produzem efeito de sentido de obrigatoriedade (ligadas ao dever),³⁹ indiciam a intenção discursiva do professor/instituição em fixar um percurso a ser seguido pelo universitário.

Ao fixar o percurso a ser seguido, o professor/instituição reafirma seu posicionamento, já exposto no comando principal do enunciado-proposta, de que o universitário é quem precisa ser conduzido ao longo do desenvolvimento das atividades. Ainda em relação ao arranjo linguístico empregado, destacamos que, ao correlacioná-lo às condições de produção das sequências enunciativas do enunciado-proposta, o outro (o universitário) não figura como participante ativo na construção de sentidos. O professor/instituição coloca-se como “centro decisório que faz escolhas, crendo na transparência dos sentidos” (CORRÊA, 2013, p. 487), condição determinante para que não haja equívocos nas informações enunciadas. Estabelecer uma comunicação tida como transparente é a garantia de que o que está enunciado (por escrito)

³⁹ Segundo Neves (2011, p. 62) há verbos que se constroem com outros para modalizar os enunciados, especialmente, para indicar modalidade epistêmica (ligada ao conhecimento) e deontica (ligada ao dever).

na proposta seja entendido pelo universitário tal como tenha sido concebido. Essa aparente transparência de sentidos seria uma maneira de assegurar a conclusibilidade do enunciado-proposta, funciona como “‘dixi’ conclusivo” do professor/instituição, pois, além de estar diretamente relacionada à (sua) intenção discursiva, também está vinculada à forma típica composicional e à exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado-proposta (BAKHTIN, 2018a).

A conclusibilidade, a vontade discursiva e a exauribilidade semântico-objetual são responsáveis pelo acabamento (BAKHTIN, 2018a) do enunciado-proposta que é replicado pelo universitário no enunciado-resposta. Diferentemente do que comumente acontece na modalidade de ensino presencial, o enunciado-resposta, embora endereçado ao professor/instituição, não o terá como único interagente. No curso de EaD semipresencial, a interlocução estabelecida por meio do par proposta-resposta propicia a interação entre professor/instituição, universitário e também o orientador da disciplina (além de outras vozes sociais). Nos seis enunciados-proposta do conjunto do material, a enunciação acontece entre esses três sujeitos do discurso que ocupam posições hierarquicamente diferentes em contexto de EaD semipresencial. De um ponto de vista institucional, mobilizar a presença de um terceiro na situação enunciativa é uma maneira de reafirmar a presença do professor no processo, segundo tom professoral característico e distintivo da educação formal em relação à educação informal, uma vez que, como discutido, cursos a distância, como o avaliado nesta pesquisa, são concebidos no âmbito da educação formal, ainda que críticos possam entender que a distância física seria um aspecto que deslegitimaria a qualidade do ensino. A exemplo da modalidade presencial, a imagem do professor como produtor de conhecimento continua imperando na modalidade de ensino a distância semipresencial.

No enunciado-proposta 5, o professor/instituição coloca em cena o terceiro sujeito – o orientador da disciplina – atribuindo-lhe a função de avaliador dos enunciados-resposta produzidos, delegando-lhe essa função. Pode-se dizer que, no contexto de EaD, os saberes enunciados no processo de ensino-aprendizagem são segmentados e distribuídos entre aquele que efetivamente produz (o professor/instituição) e aquele que executa o saber produzido (o orientador de disciplina). Segundo o *Manual do Acadêmico* (2010) da Univesp, o professor que efetivamente produz o conteúdo é denominado “professor autor”, responsável por coordenar e elaborar o material didático. Já aquele que executa o saber produzido é denominado “professor orientador”, responsável por atuar na orientação do trabalho pedagógico da turma e na condução das atividades pedagógicas.

A segmentação e distribuição dos saberes, além de reafirmar a imagem do professor/instituição enquanto detentor de conhecimentos científicos relacionados à linguagem, também indicia o modo como o conteúdo (ensinado) é apresentado em contexto de EaD. A apresentação do conteúdo de forma segmentada permite-nos afirmar que o professor/instituição o trata como conjunto homogêneo de dizeres, cabendo ao orientador de disciplina e ao universitário recuperá-los na “decodificação”. Os conteúdos apresentados funcionariam como uma espécie de roteiro que leva os outros (orientador de disciplina e universitário) a produzirem e alcançarem o resultado esperado pelo professor/instituição.

A prática de roteirização dos conteúdos é traço comum entre os enunciados-proposta; da perspectiva do professor/instituição, é modo de controle dos sentidos, segundo execução padronizada daquilo que está sendo ensinado. Como visto no EP5, no conjunto de enunciados-proposta analisados, observa-se uma ênfase em sequências enunciativas que orientam o interlocutor quanto ao emprego de recursos digitais, segundo uma imagem de principiante nessas práticas.

Na constituição dos enunciados-proposta, há um apagamento da lacuna espaciotemporal existente entre aquele que diz (o professor/instituição) e aquele para quem se diz (o universitário), reafirmando, do ponto de vista do primeiro, sua posição hierárquica em relação ao interlocutor. A correlação sócio-hierárquica dos interlocutores (VOLOCHÍNOV, 2013) permite-nos observar que a orientação social da enunciação entre professor/instituição e universitário é conservada, embora não estejam interagindo em presença física, mas pelo modo de enunciação escrita, por meio de tecnologias digitais. É a orientação social que leva o professor/instituição a compor o enunciado-proposta 3, no entrelaçamento de sequências discursivas constituídas de formas verbais no presente, no passado e no imperativo (num aspecto prospectivo), conforme Figura 12 a seguir:

Figura 12 – Enunciado-proposta 3

A atividade que ora se propõe tem o objetivo de mostrar a diversidade de possibilidades de uso da linguagem e as implicações desses usos.

O título escrito abaixo foi publicado pelo jornal impresso Notícias Populares (NP), em 02 de maio de 1994. O NP, jornal extinto já há alguns anos, era um diário popular, que abusava do chamado “sensacionalismo”. Quem se lembra dele, conhece um comentário comum feito quando se tratava do NP: “se espremer, sai sangue!”.

Procurem reescrever o título, levando em conta a hipótese de que ele (o título) tivesse que ser lido no Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, como uma das manchetes. Escolham as palavras que quiserem (podem ser diferentes daquelas utilizadas no título do NP) e usem as informações necessárias (como, por exemplo, os dados informados no subtítulo).

Não se esqueçam que uma manchete de telejornal deve ser curta (no máximo, uma linha).

Eis o título do jornal NP:

“BEBUM RASGA ESPOSA COM 33 FACADAS

Criou caso só porque o filho foi numa festa”

Desenvolvam, individualmente, a atividade e postem suas produções em seus respectivos Portfólios Individuais com o título Atividade 08 - Reescrita de Título de Jornal.

Atenção: Esta é uma atividade avaliativa, então não se esqueçam de associá-la à avaliação clicando no *link* Associar item à Avaliação, e de Compartilhá-la com os Formadores.

Fonte: Caderno de formação, 2010

O professor/instituição busca reproduzir a tradicional situação enunciativa do evento de letramento “aula” presencial. Num primeiro momento, emprega sequências discursivas constituídas de formas verbais no presente para expor o conteúdo e sua finalidade. Em seguida, utiliza-se de sequências discursivas com formas verbais no passado para contextualizar o interlocutor em relação ao jornal do qual deriva o texto-base da atividade. Por fim, faz uso de sequências discursivas no imperativo (num aspecto prospectivo) para determinar “o que” e “como” fazer a produção escrita proposta. Podemos dizer que a mescla de sequências discursivas em diferentes tempos verbais demonstra que o professor/instituição age como se a comunicação estabelecida com o interlocutor estivesse acontecendo concomitantemente ao momento da enunciação, o que ratifica nossa afirmação de que a desterritorialização dos espaços tradicionais de ensino (escola, universidade), promovida por meio de tecnologias digitais e da virtualização dos saberes, não é suficiente para desfazer a relação dissimétrica sócio-historicamente estabelecida entre professor/instituição e universitário. A apresentação do suporte em que circulou o texto de apoio e a definição do *lócus* em que, hipoteticamente, circularia a produção textual escrita solicitada, constituem-se como estratégia discursiva para que

professor/instituição e universitário sejam discursivamente colocados no mesmo horizonte espacial comum, ainda que estejam fisicamente distantes.

O detalhamento do jornal, extinto no início dos anos 2000, e a menção ao *Jornal Nacional*, da Rede Globo de Televisão, sem minúcias, pressupõem de que o universitário precisa saber. Por meio dessa distinção, observamos a posição valorativa do professor/instituição em relação a esferas de comunicação midiáticas, utilizadas como parâmetro, como modelo “ideal” para o ensino da produção textual escrita como proposto em EP3, segundo habilidades de estudo e de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014). Nesse trabalho pedagógico, há primazia de determinados aspectos – certo modo falar de falar, escrever e interagir em práticas de letramento (LEA; STREET, 2014). As instruções, no entanto, não apontam para uma reflexão sobre o que está presumido nesses modelos. “Escolham as palavras que quiserem (podem ser diferentes daquelas utilizadas no título do NP)”: ao possibilitar essa escolha aleatória, sem fomentar a relação das palavras com o contexto extraverbal do enunciado, o professor/instituição focaliza o processo de ensino-aprendizagem apenas na “parte percebida ou realizada em palavras” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 8), segundo uma visão reduzida do que é a linguagem. No comentário parentético, “podem ser” produz um efeito de sentido de possibilidade. Essa intenção, entretanto, não parece se estender ao contexto extraverbal em que hipoteticamente circulará o texto produzido pelo universitário.

A prevalência de aspectos verbais é ainda observada na sequência discursiva “Não se esqueçam que uma manchete de telejornal deve ser curta (no máximo uma linha)”, em que há preocupação com a forma, com a estrutura e não com os efeitos de sentidos produzidos a partir de um arranjo linguístico-discursivo, em conformidade com a esfera discursiva do gênero produzido. Por meio da expressão “Não se esqueçam que”, o professor/instituição destaca a importância da forma na produção textual escrita do enunciado-resposta (título de telejornal), demonstrando que o trabalho proposto tem como foco a identidade da forma e não sua significação no contexto. Essa atenção à forma aponta para uma concepção de linguagem “como uma questão de adequação” (CORRÊA, 2007), que fundamenta as práticas de letramento nesse curso de EaD semipresencial; ao mesmo tempo, marca a imagem que o professor/instituição faz de si e do outro (o universitário) enquanto “usuários de um instrumento” que, ao decodificá-lo, lhes permitiria acesso a um sentido inteiramente previsível (CORRÊA, 2007). Os enunciados-proposta são assim concebidos como “produto final de um processo de textualização” (CORRÊA, 2007), centrado no propósito comunicativo do professor/instituição, na ilusão de controle dos sentidos.

6.2.2. A imagem do universitário, do professor/instituição e do referente no enunciado-resposta

Neste trabalho, o enunciado-resposta é concebido, por princípio, como elo na cadeia de comunicação discursiva entre universitário e professor/instituição: sucede o dizer deste, refratando os fios dialógicos no enredamento da constituição dos saberes institucionalizados. Ainda que “caracterizado pela adesão incondicional ao dizer de outrem, se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres” (FARACO, 2009, p. 69). O enunciado-resposta permite-nos observar o universo de valores do eu (universitário) e dos outros (professor/instituição, professor orientador, outras vozes sociais), base para delinear a construção composicional e a entonação expressiva desse enunciado.

O percurso enunciativo entre aquele que diz e aquele para quem se diz é constituído por meio de um movimento dialógico, responsivo, marcado pela ausência de presença física, uma vez que professor/instituição e universitário, embora participem de um mesmo acontecimento discursivo, não estão fisicamente presentes em um mesmo espaço, nem em um mesmo tempo cronológico. O encontro (pela ausência, como diria Corrêa, 2011) entre os sujeitos mencionados se dá até mesmo nas aulas presenciais, uma vez que a presença (física) do professor/instituição é preenchida pela presença (física) do orientador da disciplina.⁴⁰ Dito de outro modo, no contexto de EaD semipresencial, a relação espaciotemporal do professor e do universitário é marcada tanto pela ausência de presença física quanto pelo encontro pela ausência. A consideração da presença física do professor orientador de disciplina, na configuração do curso, reafirma, de um ponto de vista institucional, a prevalência de um conceito de interação restrito ao contato físico entre falante e ouvinte, marcado também nas nomenclaturas dadas ao modo de organização da disciplina *Educação e Linguagem*, “aula” vs. “período virtual”. As noções de tempo e espaço parecem influenciar diretamente no modo como o professor/instituição concebe(m) esse conceito de “aula”.

Com a figura do professor orientador de disciplina no evento de letramento “aula”, a interlocução passa a se configurar não mais como um ato bilateral entre falante e ouvinte

⁴⁰ De uma perspectiva institucional, essa substituição da presença (física) do professor pela presença (física) do orientador de disciplina é um dos principais recursos empregados na modalidade de ensino a distância para atender simultaneamente um número maior de alunos, comparado a modalidade de ensino presencial.

(VOLÓCHINOV, 2017) e, sim, como uma relação trilateral entre professor/instituição, professor orientador de disciplina e universitário. Nessa nova configuração da cena enunciativa, o dizer do professor/instituição não é mais autoridade apenas para o universitário, ecoa também para esse orientador de disciplina. A manutenção de relação dissimétrica na qual o professor/instituição continua ocupando posição hierárquica de prestígio em relação às demais demonstra que as aulas na modalidade de ensino a distância ainda preservam traços canônicos das aulas oferecidas na modalidade presencial, na conservação de posição valorativa sócio-historicamente instituída.

No cumprimento das instruções, observamos que o universitário, muitas vezes, é levado a considerar apenas “a parte percebida ou realizada em palavras” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 8) do enunciado-proposta, observável na produção do (seu) enunciado-resposta, sem olhar para (sem ser orientado a olhar para) o contexto extraverbal. No caso da atividade em que o universitário deveria se posicionar sobre o tema “Transformação da língua”, a partir de uma sequência de perguntas argumentativas previamente elaboradas pelo professor/instituição, em um fórum de discussão, o universitário o faz por escrito, de maneira formal. Não há emprego de abreviações, banimento de acentuação gráfica, acréscimo ou repetição de vogais, troca ou omissão de letras (KOMESU, TENANI, 2009), ou seja, não há emprego de recursos que poderiam ser esperados em um contexto digital de fórum de discussão.

A não utilização dessa linguagem mostra que, na produção dos 24 enunciados-resposta ao enunciado-proposta 5, os universitários deixaram de considerar “a parte presumida” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976) da produção escrita requerida. Acreditamos que a parte presumida relacionada a aspectos de linguagem em contexto digital é desconsiderada até mesmo pelo professor/instituição. Esse tipo de enunciado, ao ser transposto para esfera acadêmica, tem propósito didático-pedagógico. Na maioria das vezes, a transposição de um enunciado de outras esferas discursivas para uma situação de aprendizagem restringe parte de sua significação, reduzindo-a a um conjunto de dizeres que visam promover a reflexão sobre a norma culta padrão da língua. As escolhas do professor/instituição e do universitário refletem, assim, a formalidade de suas relações.

Outra questão, relacionada à parte presumida que é desconsiderada pelos universitários nas respostas a EP5, é a menção ao interlocutor específico do grupo de participantes para quem dirige o enunciado produzido. Nos enunciados-resposta, apenas sete (correspondente a 29,16% do total de 24) produziram sua resposta com menção explícita ao interlocutor, como observado na Figura 13 a seguir:

Figura 13 – Enunciado-resposta 65 produzido por U11

7. **Re: Re: Reflexões sobre o Vídeo 3 - "Língua Portuguesa"** Quinta, 13/05/2010,
22:21:05

[Redacted]

Relevância: Não analisada

Concordo, em partes, com o [Redacted]. É viável dizer que a língua pode se tornar estática quando ela não evolui no falante, mas isso só se dá se o próprio falante não evoluir. A língua está constantemente em transformação, e a cada dia essas alterações são mais rápidas e mais práticas.

Não acredito também que a padronização da língua vá acabar com as peculiaridades linguísticas de região. A padronização é importante, pois todos devem usar, em certos contextos, uma língua homogênea, a qual todos possam compreender.

Não sei também se o trabalho de reescrita de textos e notícias possa auxiliar em grande escala. Alunos, hoje em dia, assim como todas as pessoas da sociedade, costumam fazer suas atividades mecanicamente, o que pode não ajudar na absorção das diversidades linguísticas.

Concordo com a ideia de que a própria linguagem do aluno deve ser aproveitada, pois é por meio dela que eles podem aprender novas. Por enquanto é isso. Logo contribuo com mais.

[Voltar ao topo](#)

Fonte: Atividade do aluno

U11 menciona explicitamente o nome do interlocutor para quem dirige seu enunciado-resposta, retomando comentários feitos no enunciado-resposta elaborado por esse interlocutor. Elenca pontos discordantes e concordantes, ratificando sua posição em relação ao tema proposto e ao interesse de continuar participando do fórum de discussão. U9 enuncia em 1ª. pessoa do singular do presente do indicativo, traço comum à estrutura composicional do enunciado-resposta produzido. A cada retomada do enunciado-resposta alheio, busca posicionar-se ativamente, como esperado de um professor (em formação) que tem de refletir sobre linguagem. A preocupação não parece a de cumprir a tarefa como estudante, mas a de interagir com outro colega, por meio de uma ferramenta (fórum de discussão) que permite a promoção de um debate, independentemente da necessidade de os interagentes ocuparem o mesmo espaço (físico, geográfico) e tempo (cronológico).

No conjunto do material, a maior parte dos enunciados-resposta (70,84% do total) não demonstrou, no entanto, aspectos interlocutivos com os demais colegas de turma, restringindo a produção textual escrita a respostas às perguntas argumentativas formuladas pelo professor/instituição, como visto na Figura 14:

Figura 14 – Enunciado-resposta 11 produzido por U2

46.

Re: Reflexões sobre o Vídeo 3 - "Língua Portuguesa"

Quinta, 27/05/2010,
22:45:14

Relevância: Não analisada

Atividade 15 – Fórum de Discussão – Transformação da Língua

a) A língua não é um elemento estático. Está em constante mudança, porém em alguns setores esta mudança se dá mais lentamente do que em outros. A linguagem oral coloquial, popular e familiar são mais dinâmicas, mudam mais frequentemente e em um período de tempo mais curto. A linguagem formal e informativa leva mais tempo para sofrer mudanças.

b) Sem dúvida os fatores que mais influenciam na mudança da linguagem hoje é a globalização, que promove um intenso intercâmbio cultural do qual a linguagem faz parte e também o uso dos novos meios de comunicação como a internet. A própria rotina das pessoas, que hoje é tão acelerada, faz com que a linguagem, principalmente escrita sofra mudanças para se tornar mais prática e rápida.

c) As mudanças são benéficas na medida que facilitam a comunicação. Há algumas mudanças no entanto que dificultam o entendimento ou dão margem a várias interpretações como as abreviações usadas em excesso pelos indivíduos que utilizam a internet, mensagens de celular e emails.

d) O professor pode incentivar os alunos trazendo para a aula material que esteja próximo da linguagem e da realidade dos alunos como músicas ou notícias de sites que estes costumam visitar e trabalhar com a compreensão destes textos e outras linguagens com as quais eles poderiam ser escritos. Contar histórias na classe também incentiva os alunos a criarem textos e a lerem mais histórias entrando assim em contato com outro tipo de linguagem usada nos livros. A produção de peças teatrais simples, encenadas na classe mesmo, com textos conhecidos adaptados ou não também seria uma boa oportunidade para chamar a atenção dos alunos para um outro tipo de linguagem.

[Voltar ao topo](#)

Fonte: Atividade do aluno

Em ER11, U2 ignora a finalidade discursiva do fórum de discussão, uma vez que produz um texto segundo a estrutura composicional de uma atividade escolar. Ao enunciar em 3ª pessoa do singular, produz efeito de distanciamento em relação ao que diz, na reprodução de um tom acadêmico previsto para essa esfera, mas não no uso dessa ferramenta em que a discussão é tomada como “pessoal”. Ao transpor a estrutura composicional de uma atividade escolar para a produção textual escrita de uma mensagem no fórum de discussão, U2 mobiliza

conhecimentos já adquiridos, na tentativa de engajar-se às novas práticas letradas em contexto de digital. Essa tentativa de engajamento demarca, por um lado, a pouca ou nenhuma familiaridade do universitário com o tipo de enunciado-resposta solicitado pelo professor/instituição, por outro, o cumprimento (protocolar) da instrução dada, sendo o professor/instituição o principal interlocutor.

Assumindo o professor/instituição como principal, se não o único interlocutor, as seleções linguístico-discursivas dos universitários são feitas em função daquilo que supõem atender às expectativas institucionais, a exemplo da apresentação de respostas na mesma sequência da apresentação das questões. Os assuntos requeridos pelo professor/instituição tornam-se ideias centrais em cada segmento do enunciado-resposta constituído pelo universitário.

Figura 15 – Enunciado-resposta 47 produzido por U8

44.

Re: Reflexões sobre o Vídeo 3 - "Língua Portuguesa"

Quinta, 20/05/2010,
00:22:18

Relevância: **Nã o Analisada**

Creio que a lingua se demonstra estática quando a analisamos da forma culta, utilizada em vestibulares e concursos, sendo observadas poucas mudanças e quando são observadas essas mudanças, notamos que começaram há um longo tempo.

As mudanças da língua se da pelo fato de tudo estar interligado por causa da globalização, da grande influencia que várias culturas provocam em outras, sendo em alguns pontos benéficas e em outros, maléficas que podem ate deixar certas características de uma cultura ser "escondida" por outras.

Para um maior contato dos alunos com as diferenças da língua, materiais diversos devem ser apresentados aos alunos, como materiais históricos, antigos, modernos entre outros. Também colocar os alunos em contato com registros anteriores ao tempos de hoje, como musicas, programas de radio de antigamente, programas de televisão que passavam anteriormente... também deve-se fazer exercícios que mostrem aos alunos diferentes linguagem que devem ser utilizadas em diferentes contextos

[Voltar ao topo](#)

Fonte: Atividade do aluno

O propósito de seguir rigorosamente a sequência de perguntas parece ser prioridade para U8, uma garantia da progressão das ideias expostas, com autentificação da compreensão do que foi ensinado/aprendido. Em “Creio”, U8 busca sinalizar ao professor/instituição que está certo

do que diz e tem domínio do assunto exposto, já que a imagem que faz de si é de alguém que não apenas busca, como também mostra a apreensão do conhecimento. Como a intenção discursiva é certificar a apreensão em relação ao conteúdo ensinado, U8 não assume a posição enunciativa de interagente com os demais participantes da turma, endereçando sua resposta apenas ao professor/instituição. A interação com os demais colegas aparece como dispensável. Esse posicionamento de U8 mostra que a inserção de gêneros de outras esferas discursivas na esfera escolar/acadêmica não é suficiente para realização de um trabalho com a escrita que vá além dos propósitos escolares/acadêmicos. Os diferentes gêneros demandam diferentes posições ativas responsivas dos sujeitos.

Ainda na intenção de certificar a apreensão em relação ao conteúdo ensinado, U8 produz seu enunciado-resposta parafraseando o que está enunciado na proposta e também o que está enunciado em documentos oficiais que norteiam práticas pedagógicas. Ao discorrer sobre “três atitudes concretas que um professor pode ter para incentivar os alunos a perceber a riqueza da língua e a buscar conhecer outros registros” (questão “d” formulada pelo professor/instituição), U8 propõe, no 3º. parágrafo, o trabalho com programas de rádio e televisão e a comparação entre diferentes registros usados em situações comunicativas, parafraseando diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Projeta, assim, uma imagem de professor (em formação) que mostra a apreensão do conhecimento oferecido pela instituição e outros ainda, necessários à prática pedagógica e ao ensino da linguagem. Por conseguinte, a imagem que U8 faz de si reflete na imagem que faz do professor/instituição. Para aquele, este é visto como alguém que valoriza o que, para a época, eram novas tendências pedagógicas relacionadas ao ensino de linguagem. Por meio do assunto “Transformação da língua”, universitário e professor/instituição demonstram, na reflexão teórica, reconhecer a dinamicidade da linguagem e a sua relação com o contexto de produção.

O emprego de paráfrase foi o recurso empregado por 23 universitários (95,84% do total de 24) na constituição dos enunciados-resposta a EP3, como esperado nesse tipo de atividade em que foi solicitada a reescrita de uma manchete de jornal impresso para um telejornal: “BEBUM RASGA ESPOSA COM 33 FACADAS/ Criou caso só porque o filho foi numa festa”. Ao parafrasear o título do texto de apoio de EP3, a maior parte dos universitários (70,84%) repete as sequências discursivas nele presentes. Com Indursky (2016), avaliamos que a repetibilidade é uma maneira de trabalhar os sentidos sobre os sentidos, segundo uma concepção desse recurso como lugar da produção de sentidos e da produção de resistência (INDURSKY, 2016). É a resistência que promove a emergência de novos sentidos nas

sequências discursivas apresentadas nos enunciados-resposta, a exemplo do que pode ser observado na substituição do verbo “rasgar”, ação atribuída ao agente agressor, por outros verbos de ação. Diferentemente da maioria dos universitários que estabeleceram uma relação de concordância com proposta, utilizando, na substituição do verbo “rasgar”, outros que remetem à morte da vítima, U18 e U19 selecionaram sequências discursivas que priorizaram a sobrevivência da vítima, como pode ser visto nas Figuras 16 e 17 a seguir:

Figura 16 – Enunciado-resposta 105 produzido por U18


Marido alcoolizado fere esposa com 33 facadas
Comportou-se agressivamente pelo motivo do filho ter ido a uma festa."

Fonte: Atividade do aluno

Figura 17 – Enunciado-resposta 111 produzido por U19


MULHER QUASE MORTA COM 33 FACADAS
Esposo bêbado esfaqueia porque o filho foi a uma festa."

Fonte: Atividade do aluno

Considerando os três aspectos subentendidos da parte não-verbal do enunciado produzido, a saber, espaço, tempo e tema de que trata a enunciação (de um jornal televisivo popular entre os diversos segmentos da sociedade contemporânea, na abordagem da violência doméstica), avaliamos que a escolha de “fere” (ER105-U18) e “quase morta” (ER111-U19) indiciam uma atitude valorativa em relação ao tema abordado nos enunciados-resposta produzidos (VOLOCHÍNOV, 2013).

A repetibilidade como lugar da produção de resistência também pode ser observada na estrutura composicional do enunciados-resposta produzidos pelos universitários. Do conjunto de 24 enunciados-respostas a EP3, 18 (74,9%) desconsideram a estrutura composicional de um “título de telejornal”, gênero produzido na modalidade escrita para ser lido em voz alta, de maneira oral, e chamar a atenção dos telespectadores. É o que pode ser visto na Figura 18:

Figura 18 – Enunciado-resposta 51 produzido por U9

"Morador alcoolizado assassina esposa, com 33 facadas, devido a discussão por causa de filho que foi a uma festa."

Fonte: Atividade do aluno

Grande parte dos universitários junta as informações do título e do subtítulo numa única sentença, demonstrando não compreender o propósito comunicativo desses enunciados na esfera jornalística televisiva. Esse desconhecimento mostra que o tipo de produção textual escrita requerida no enunciado-proposta 3 é visto pelo universitário como “novidade” (para a época em que a atividade foi proposta, em 2010), pois a tradição acadêmica tem tendência em propor o ensino da escrita segundo gêneros como resumo, resenha e artigo. Para adequar sua produção escrita ao contexto enunciado na proposta – *Jornal Nacional*, da Rede Globo de Televisão –, U9 substitui “bebum” por “morador”, provavelmente tomando a primeira como coloquial e informal demais para um noticiário em horário nobre da televisão. No entanto, não apresenta complemento em “morador” (de qual localidade?), informação relevante no âmbito do assunto abordado (violência doméstica). Na construção da sentença, emprega “devido a” (sem crase) e “por causa de”, expressões que são tomadas como características da enunciação escrita, mas não da enunciação falada da língua, ainda que seja em contexto formal como o de um telejornal.

A coloquialidade e informalidade de “bebum” são perceptíveis para grande parte dos universitários, que a substitui pelas palavras “embriagado” e “alcoolizado”, em 17 enunciados-resposta (70,84% do total), segundo uma entonação expressiva mais condizente com a posição valorativa do telejornal mencionado no enunciado-proposta. Reafirmamos, com Bakhtin (2018a), que a escolha das palavras pelos universitários demarca suas posições valorativas em relação à imagem que fazem do telejornal. Não há, entretanto, na proposta e nas respostas, reflexão sobre o contexto extraverbal que constitui os enunciados.

6.3. Outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição do par dialógico *proposta-resposta* de atividade

Como vimos discutindo, o par dialógico *proposta-resposta*, em contexto de Educação a Distância semipresencial, promove um “encontro pela ausência” (CORRÊA, 2011) entre professor/instituição e universitário, também na evocação de outras vozes que não apenas atuam em favor da intenção discursiva, como também indiciam a posição valorativa dos sujeitos interagentes, segundo “jogos de poder entre as vozes” (FARACO, 2009, p. 70). Interessa-nos estudar essas outras vozes que “atravessam” os dizeres do professor/instituição e universitário, observando consonâncias e dissonâncias em relação aos discursos que fundamentam as práticas letradas em contexto de EaD semipresencial. A inter-relação dialógica entre essas vozes corrobora a legitimação dos saberes em situação formal de aprendizagem.

Propomo-nos, pois, investigar, nesta subseção, outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição de enunciados-proposta e enunciados-resposta e sua relação com o processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora:

- (i) em um primeiro momento, buscamos nos enunciados-proposta sequências discursivas com ecos de outros enunciados que indiciam a presença de outro(s) no dizer do professor/instituição;
- (ii) em um segundo momento, buscamos nos enunciados-resposta sequências discursivas que indiciam o modo como essas vozes são (ou não) retomadas no dizer dos universitários. Também discutimos a mobilização de vozes que não são retomadas do enunciado-proposta, mas se fez presente no dizer do universitário.

6.3.1. Outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição do enunciado-proposta

De uma perspectiva dialógica da linguagem, concebemos o par *proposta-resposta* como um acontecimento discursivo, uma gota no rio ininterrupto da comunicação verbal (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158), no qual uma pluralidade de vozes sociais que ecoam nos dizeres do professor/instituição e do universitário se entrecruza, de modo a constituir um discurso, tradicionalmente, reconhecido no ambiente escolar/acadêmico como homogêneo e padronizado. Cria-se a imagem ilusória de um sentido único, transparente, tanto no dizer do professor/instituição quanto no do universitário.

A sobreposição dessas vozes na constituição de enunciados-proposta e enunciados-resposta marca a relação do “eu” (professor/instituição e universitário) com o “outro” (universitário e professor/instituição) e relação desse “eu” e desse “outro” com um terceiro, denominado por Bakhtin (2018a) de supradestinatário. Ao levar em conta as condições de produção do conjunto de material, o supradestinatário pode ser definido como as políticas públicas de ensino, a noção de linguagem e o conceito de texto no ambiente escolar/acadêmico. Essa relação tríade é permeada pelo conjunto de valores e princípios ideacionais que fundamentam o processo de textualização em contexto de EaD semipresencial, os quais definem as vozes mobilizadas na constituição dos dizeres.

Na relação tríade que fundamenta os enunciados-proposta, observamos o diálogo entre professor/instituição, universitário e outras vozes oriundas de diferentes esferas discursivas, na constituição da arquitetônica enunciativa do dizer, na manifestação do modo como o sujeito da enunciação (professor/instituição) é radicalmente constituído por outro(s), num tempo e espaço em que ocorre a enunciação, na produção de efeitos de sentidos que tendem a ser atualizados pelo universitário em seus enunciados-respostas.

No enunciado-proposta 4, o professor/instituição, além de se dirigir diretamente ao universitário, ainda que este não esteja fisicamente presente, promove um diálogo em ausência com vozes de diferentes esferas discursivas, a exemplo da literária, midiática e escolar/acadêmica. No enunciado-proposta 4, apresentado a seguir, essas vozes emergem da menção à narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, da remissão a seções de jornais, como boletim policial, coluna social e esportes, e nos dizeres relacionados a registros de linguagem.

Figura 19– Enunciado-proposta 4

A presente atividade dá sequência à ideia de explorar os Registros de Linguagem. Circula na internet a paródia de uma das versões acerca da história de Chapeuzinho Vermelho.

Embora estereotipado e jocoso, o texto aponta características típicas de alguns dos principais veículos de comunicação do país, o que revela como a linguagem pode se modificar, para se adaptar a diferentes públicos.

Na Ferramenta Material de Apoio - Pasta Material Complementar - Atividade 12, ou por meio do *link* direto, vocês encontrarão o “Quadro da releitura e reescrita de Chapeuzinho Vermelho” com alguns trechos dessa paródia.

Realizem sua leitura com atenção e reescrevam a mesma versão da história de Chapeuzinho Vermelho, sob a forma de um título de jornal ou manchete de televisão, utilizando características de linguagem típicas das seguintes áreas:

- Boletim policial;
- Coluna social;
- Esportes.

Postem esta atividade no Portfólio Individual, com o título “Atividade 12 – Reescrita de Chapeuzinho Vermelho” e deixem “Compartilhado com Formadores”. Não se esqueçam de associá-la à avaliação clicando no *link* “Associar item à Avaliação”.

@ **Link: Quadro da releitura e reescrita de Chapeuzinho Vermelho** (<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/60>)

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Estimular o aluno a perceber diferenças entre os registros verbais, concretizando a ideia da variedade linguística.

CrITÉRIOS avaliativos: Propriedade da escolha das palavras e expressões; Adequação das respostas à proposta do exercício; Clareza na execução da tarefa; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Fonte: Caderno de formação, 2010

O professor/instituição demarca, na prescrição, a ausência da presença física dos universitários – “vocês encontrarão” (no momento em que lerem a instrução, momento distinto da produção do enunciado-proposta). O tom professoral é observado por meio do emprego de formas verbais no imperativo como “realizem”, “reescrevam”, “postem”, “não se esqueçam de” e também na definição de critérios avaliativos para mensurar a qualidade do que foi realizado. Um desses critérios é a “entrega no prazo determinado”. Diferentemente do que se poderia pensar no senso comum, em que um estudante de EaD entregaria as atividades solicitadas pelo professor/instituição conforme a disponibilidade de tempo, esse critério mostra a institucionalização das instruções.

Esse tom professoral mostra ainda a relação dissimétrica entre os sujeitos da enunciação, contrapondo-se a discursos de que a modalidade de ensino a distância prescinde da presença de um professor. A manutenção da relação dissimétrica em contexto de EaD semipresencial aponta para o fato de que a relação do sujeito com a linguagem não é determinada pelo lugar (físico) de onde ele fala, mas, sim, pela posição valorativa assumida por esse sujeito na constituição de seu dizer. Nas diferentes modalidades de ensino – presencial, a distância, semipresencial, remoto emergencial –, professor e estudante ocupam a mesma posição ativa responsiva, cabendo ao primeiro o papel de didatizar os saberes enunciados, determinando “o que” e “como fazer” e, ao segundo, o papel de apreender o conhecimento didatizado por meio do cumprimento das prescrições enunciadas (por escrito).

Assim, há não apenas manutenção da posição assumida pelos sujeitos da enunciação, como também a preservação da relação entre práticas de letramentos escolarizadas e discursos provenientes da esfera discursiva literária. Na solicitação da produção textual escrita, o professor/instituição propõe o entrecruzamento de dizeres numa paródia fundada no clássico *Chapeuzinho Vermelho* associado a gêneros midiáticos (boletim policial, coluna social e esporte). O professor/instituição procura, desse modo, estabelecer uma aproximação entre o objeto (registros de linguagem) e gêneros discursivos que, supõe, sejam de conhecimento dos universitários (professores em formação).

O emprego de gêneros provindos de diversas esferas discursivas, na exemplificação dos conceitos relacionados ao conteúdo, é característica da “pedagogização do letramento” (STREET, 2014). A seleção e o deslocamento de enunciados, de diferentes esferas discursivas, somados às instruções sobre o modo de como lidar, demarcam a “interiorização da voz pedagógica” (STREET, 2014) definidora de habilidades procedimentais – que tendem a priorizar apenas o ensino da estrutura composicional do enunciado – no processo de textualização.

Por meio da interiorização da voz pedagógica, a produção textual escrita assume um caráter ritualizado, cuja finalidade é desenvolver um texto escolarizado que comprove o cumprimento das instruções dadas pelo professor/instituição. A escolha do texto de apoio parece estar diretamente associada ao propósito de trabalho com metalinguagem. Não há indício, em EP4, que sinalize o objetivo de o professor/instituição discutir o propósito comunicativo, seja do enunciado-resposta requerido (título de jornal ou manchete televisa), seja do texto de apoio (*Chapeuzinho Vermelho*). Esse caráter escolarizado produz um distanciamento entre a produção textual escrita na/para escola e a produção escrita na/para

outras esferas discursivas. Retrata também o controle e a autoridade do professor/instituição sobre os sentidos não negociáveis do texto, fazendo que esses sejam, metaforicamente, “um conjunto concreto de placas numa estrada” (STREET, 2014, p. 139), no auxílio ao universitário.

No enunciado-proposta 4, o uso do *link* como forma de acesso ao texto-base mostra esse controle e autoridade do professor/instituição sobre os sentidos não negociáveis. Por meio do *link*, o universitário faz remissão a textos exclusivamente disponíveis no AVA; ao mesmo tempo, esse recurso deixa de ser utilizado com dispositivo que “multiplica as ocasiões de produção de sentido” (LÉVY, 2011, p. 43) para se tornar dispositivo que homogeneiza a produção de sentidos.

A interiorização da voz pedagógica reflete também o tipo de registro de linguagem na atividade proposta, no caso, a voltada a veículos de comunicação que representam uma variedade da norma culta padrão, com prestígio na sociedade. Na seleção do registro, o professor/instituição marca que o objetivo de ensinar variedade linguística é feito com base em atividades do cotidiano, com as quais um professor (em formação) e seus alunos podem lidar, a exemplo do que pode ser observado também nas instruções do enunciado-proposta 6:

Figura 20 – Enunciado-proposta 6

São comuns os exemplos da mudança de significado de palavras, de expressões e mesmo de situações, de uma região para outra.

Por exemplo: a palavra “cacete” tem conotação pejorativa no sudeste do país; entretanto, “cacetinho” é o nome que se dá ao pãozinho feito de trigo, no sul do Brasil.

Escrevam então, pelo menos uma dessas situações, expressões ou palavras, indicando a diferença existente e os locais onde ocorrem.

Postem suas considerações no Portfólio Individual, com o título Atividade 16 - Palavras, expressões ou situações diferentes.

Esta é uma atividade avaliativa, então não deixem de associá-la à avaliação, nem de “Compartilhar com Formadores”.

Valor da nota: 10.00

Objetivos: Domínio sobre a noção de diferenças dialetais.

Crítérios: Pertinência na seleção e propriedade dos termos definidos como sinônimos; Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno); Entrega no prazo determinado.

Fonte: Caderno de formação, 2010

O professor/instituição, ao sugerir a realização de uma produção textual escrita relacionada a diferenças dialetais, apresenta como exemplo o emprego da palavra “cacete” na

Regiões Sul e Sudeste do Brasil reconhecidas, no senso comum, como aquelas onde a língua portuguesa seria “melhor falada”. O prestígio conferido aos falares dessas regiões seria resultante de uma associação entre língua e progresso social, político e econômico dessas localidades. No cenário nacional, as Regiões Sul e Sudeste são concebidas, por diferentes *rankings* de economia, como mais desenvolvidas. A relação entre a valorização da língua e o progresso sócio-político e econômico reflete diretamente no “tipo definidor” de letramento a ser tomado como padrão em ambiente escolar (STREET, 2014), por meio do qual ocorre a hierarquização das práticas letradas que fundamentam o ensino de linguagem na escola. Esse tipo definidor de letramento, além de desencadear o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas ao ensino de linguagem, serve também como parâmetro para medir o domínio de estudantes quanto a suas habilidades de leitura e escrita em ambiente escolarizado (STREET, 2014).

No enunciado-proposta 6, é possível observar o estabelecimento de uma relação interdiscursiva entre discurso padrão e discurso não padrão. O discurso padrão prioriza a unicidade da linguagem e tem como principal interesse o ensino de práticas de leitura e escrita que circulam nas esferas discursivas de maior prestígio social (midiática, literária, científica). Já o discurso não padrão tem como foco a heterogeneidade da linguagem e preconiza o trabalho com a leitura e escrita em diferentes esferas discursivas, dando abertura, inclusive, para aquelas em que falam sujeitos afeitos a práticas sociais e culturais marginalizadas. Essa relação interdiscursiva mostra certa contradição no dizer do professor/instituição. Embora ele se proponha a desenvolver um trabalho pedagógico para discutir questões relacionadas à variação linguística, o faz expondo uma variedade aceita em diferentes esferas discursivas, evitando, com isso, divergir do conceito de uniformidade fortemente demarcado no discurso padrão. O fato de a variação geográfica ser concebida como reflexo da influência cultural de uma comunidade linguística faz com que seja mais aceita como objeto de ensino do que, por exemplo, a variação social, vista, na maioria das esferas discursivas, como consequência da falta de domínio da norma culta padrão.

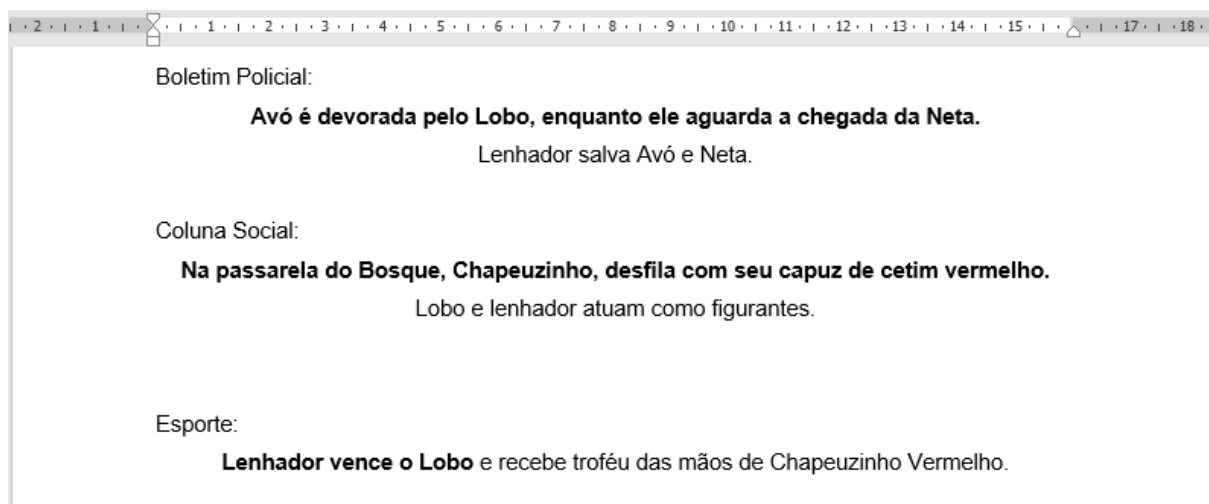
6.3.2. Outras vozes (do interdiscurso) mobilizadas na composição do enunciado-resposta

O enunciado-resposta é concebido como elo na cadeia de comunicação discursiva entre professor/instituição e universitário, constituído a partir da posição ativa responsiva do

universitário, em contexto formal de aprendizagem, no qual se coloca na posição de aprendente, cumprindo a prescrição enunciada. A principal voz com que o universitário estabelece diálogo é a voz do professor/instituição; buscamos, em sequências discursivas, investigar o modo como essa voz é ressignificada e retomada (ou não) no dizer dos universitários, no processo de textualização que é valorizado na modalidade EaD semipresencial.

No conjunto de 24 enunciados-respostas ao enunciado-proposta 4, os universitários retomam não apenas os dizeres do professor/instituição, como também outros já-ditos, segundo um modo de retomada integral ou parcial. Na retomada integral, os universitários mobilizam vozes já-ditas pelo professor/instituição – conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* e enunciados de seções de jornais como boletim policial, coluna social e esportes –, de acordo com a estrutura composicional requerida – título de jornal ou manchete de televisão –, como mostra a Figura 21:

Figura 21 – Enunciado-resposta 112 produzido por U19



Fonte: Atividade do aluno

Em oito produções textuais (33,3% do total) foi realizado o que chamamos de retomada integral na constituição dos enunciados-resposta, segundo retomada explícita do conto e estrutura composicional do gênero discursivo requerido.

Na retomada parcial, os universitários mobilizaram vozes já-ditas pelo professor/instituição, mas não seguiram a estrutura composicional requerida. Produziram

enunciados-resposta de acordo com estrutura composicional que se assemelha a um lide, que no jargão do jornalismo designa a primeira parte de uma notícia, com apresentação de respostas ao *quê, quem, quando, onde, como e por que* se deu o acontecimento reportado. Nessa retomada parcial, os universitários assumem ora posição de concordância no que diz respeito ao conteúdo temático e ao estilo, ora posição de discordância em relação à estrutura composicional dos enunciados-resposta produzidos. Dessa tensão dialógica, emergem dizeres como o apresentado na Figura 22, observável ainda em 16 dos enunciados-respostas (33,3% do total):

Figura 22 – Enunciado-resposta 52 produzido por U9

• Boletim policial:

Na noite de sábado de carnaval um homem fantasiado de lobo foi visto atacando uma passista da ala do chapeuzinho vermelho, porém o mesmo ao tentar violentá-la foi impedido pelos populares que o detiveram enquanto a viatura não chegava ao local. O meliante foi detido em flagrante delito.

• Coluna social:

Em noite de gala da festa a fantasia da Sociedade das Senhoras de Santana, um dos ilustres convidados fantasiados de lobo não resistiu ao ver a filha da ilustre organizadora atacando-a em pleno jardim labirinto, porém, a menina, perspicaz como todos os membros de sua família, esvaiu-se do ataque tirando a máscara do convidado, e pasmem, era o seu pai.

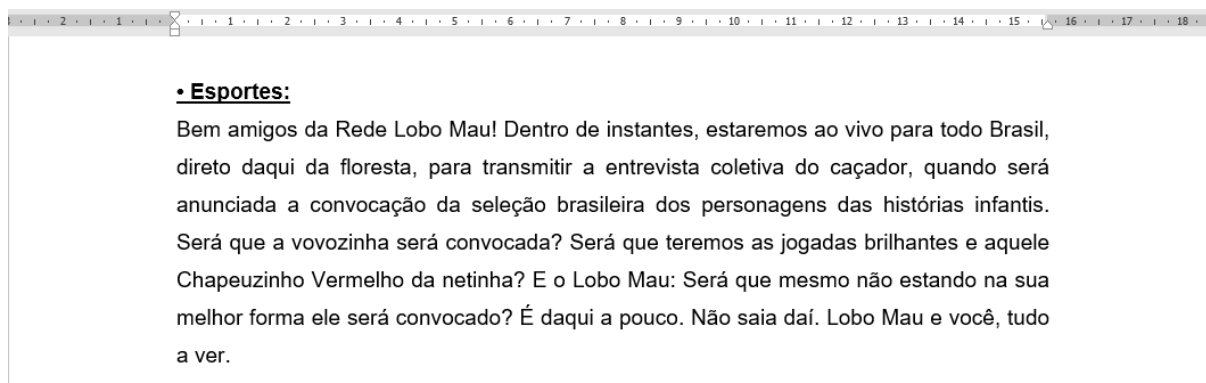
• Esportes:

Na noite do clássico entre Bentalense e Juniores, um dos torcedores vestido de lobo atacou uma torcedora do time rival que estava fantasiada de chapeuzinho vermelho pelo fato de seu time ter perdido de 3x0.

Fonte: Atividade do aluno

A instrução de reescrever o conto de *Chapeuzinho Vermelho* sob forma de um título de jornal ou manchete de televisão parece ter sido expandida. Além da retomada dos já-ditos pelo professor/instituição, é possível constatar relação interdiscursiva dos universitários com outros dizeres, em geral, selecionados da esfera discursiva midiática, como mostra a Figura 22:

Figura 23 – Excerto do enunciado-resposta 130 produzido por U22

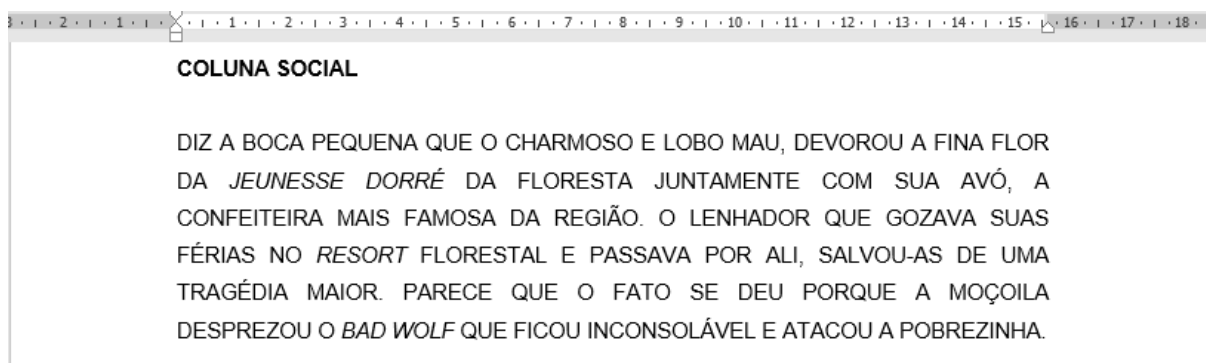


Fonte: Atividade do aluno

U22 parafraseia o célebre bordão do comentarista esportivo da Rede Globo de Televisão, Galvão Bueno (*Bem, amigos da Rede Globo de Televisão!*), retomando, de maneira explícita, menção à emissora, que consta da instrução da atividade, e demonstrando assimilação da palavra do outro (professor/instituição). A continuidade do estabelecimento de relações interdiscursivas com dizeres midiáticos reafirma a influência do professor/instituição, ainda que fisicamente distante, nas escolhas feitas pelo universitário. Permite também observar que a seleção das vozes com as quais o interlocutor mantém diálogo não é aleatória, mas está relacionada à esfera discursiva, ao conteúdo temático do enunciado e à intenção comunicativa do falante. Os enunciados-resposta são “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2018a, p. 297).

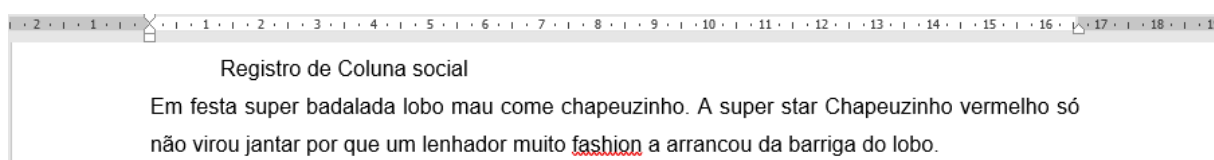
No conjunto dos enunciados-resposta à proposta 4, a identidade da esfera de comunicação discursiva influencia diretamente na escolha de palavras e no conteúdo temático selecionado, endereçados a cada seção de jornal – boletim policial, coluna social e esporte. Em relação à escolha de palavras, observamos a recorrência a vocábulos e expressões provenientes do francês e do inglês na produção dos enunciados endereçados à seção coluna social:

Figura 24 – Excerto do enunciado-resposta 10 produzido por U2



Fonte: Atividade do aluno

Figura 25 – Excerto do enunciado-resposta 118 produzido por U20

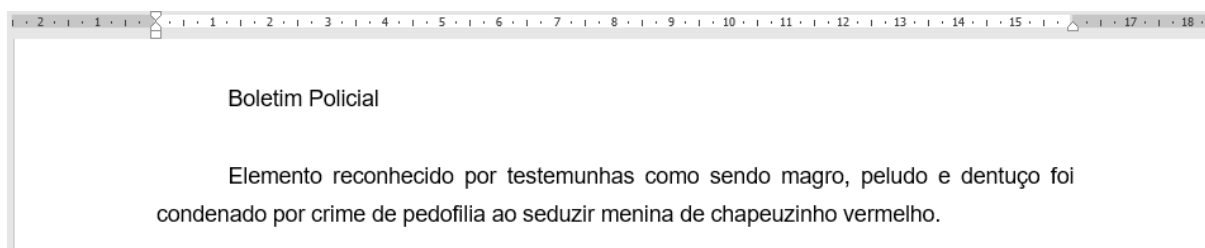


Fonte: Atividade do aluno

Ao considerar a afirmação de Volóchinov (2017) de que, por meio da palavra, o interlocutor dá forma a si do ponto de vista do outro e da coletividade, avaliamos, nos excertos ER10 e ER118, emprego de estrangeirismos do francês e do inglês, numa relação de valorização de outras culturas que representariam, de fato, “bons modos”. No estabelecimento dessa relação interdiscursiva, fica presumido no dizer do universitário que o domínio de outras línguas é forma de demonstrar o refinamento de sujeitos pertencentes à classe social de prestígio.

Em relação à influência da esfera de comunicação discursiva na seleção do conteúdo temático, destaca-se a recorrência da temática da violência sexual, na seção de boletim de ocorrência, como mostra a Figura 26:

Figura 26 – Excerto do enunciado-resposta 106 produzido por U18



Fonte: Atividade do aluno

Na releitura contemporânea de *Chapeuzinho Vermelho*, o caráter pedagógico e moralizante da narrativa tradicional cede lugar à discursivização de temáticas como sexualidade e pedofilia. Há um diálogo com os tempos e com espaços reportados por diferentes mídias que divulgam e propõem debates públicos sobre violência sexual. A temática tem sido cada vez mais noticiada, uma vez que, no Brasil, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020), foram registrados 66.123 boletins de ocorrência de estupro e estupro de vulnerável em delegacias de polícia no ano de 2019. A maior parte das vítimas desse tipo de crime, cerca de 85,7%, são do sexo feminino.

Ainda em relação à produção escrita relacionada à seção boletim de ocorrência, observamos que, na maior parte das produções textuais escritas, Chapeuzinho Vermelho e Vovozinha são personagens associadas ao bem, a valores morais da sociedade, o que ratifica a relação interdiscursiva entre o conto literário e o texto produzido por esses universitários. Em apenas uma produção textual, Chapeuzinho Vermelho e Vovozinha têm uma ligação com o crime, com ações e atitudes tidas como imorais. É U12 quem estabelece desloca os sentidos já cristalizados, como mostra a Figura 27:

Figura 27 – Excerto do enunciado-resposta 70 produzido por U12

POLO: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – 1º ANO/2010
BLOCO: 1 FORMAÇÃO GERAL MÓDULO: 1 INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DISCIPLINA:
EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Atividade 12 – Reescrita de Chapeuzinho Vermelho

Boletim Policial:

Ontem à noite, a quadrilha chefiada por Lobo Mau, foi presa contrabandeando doces para a Floresta Encantada. O que surpreendeu a Polícia Florestal foi a participação, de duas moradas ilustres da Floresta: Chapeuzinho Vermelho e sua Vovozinha. O delegado Lenhador, em entrevista dada ao Jornal Diário da Floresta, disse que as duas serão indiciadas por receptação de contrabando.

Fonte: Atividade do aluno

A escolha de “Polícia Florestal” e “Jornal Diário da Floresta” demarca relações interdiscursivas que aproximam a esfera literária às esferas jurídica e jornalística. Por meio dessa aproximação, U12 ressignifica a história, mesclando-a a acontecimentos da atualidade, como contrabando (no caso, de doces).

Ao considerar que a capacidade expressiva da palavra permite-nos associar o dizer do universitário a outros já-ditos (BAKHTIN, 2018a), avaliamos que ER4-U1 (na Figura 28) retoma outros contos, como *Branca de Neve e os Sete Anões*, já que faz menção a “uma cesta rica em maçãs argentinas”. Como é sabido, a personagem principal daquele conto recebe uma maçã envenenada da Bruxa; maçãs argentinas, por sua vez, têm casca de vermelho acentuado e lembram a que teria sido ofertada à Branca de Neve. A variedade da fruta (*Red Delicious*) é bastante consumida no Brasil. U1 ratifica a assimilação da voz evocada pelo professor/instituição, demarcando sua posição ativa responsiva de concordância mediante a palavra do professor/instituição:

Figura 28– Excerto do enunciado-resposta 4 produzido por U1



Coluna Social:

Na linda tarde desta sexta-feira, a graciosa Chapeuzinho Vermelho estava passeando pela floresta para levar uma cesta muito rica em maçãs argentinas para a sua vovozinha quando foi abordada por um lobo muito feio e mal. Ingênua a chapeuzinho contou ao lobo que estava indo para a casa da sua avó e o lobo muito espertinho se adiantou e chegou antes na mansão da sua avó para atacá-las. O conhecido vizinho da mansão em nossa sociedade, Caçador de Almeida Prado, ouviu os pedidos de socorro da graciosa chapeuzinho e prontamente saiu para socorrer as vítimas que apesar do susto passam bem.

Fonte: Atividade do aluno

O tom valorativo de concordância também é constatado na preservação do discurso maniqueísta e heroico comumente exposto nos contos infantis – a graciosa Chapeuzinho x Lobo muito feio; ingênua Chapeuzinho x Lobo muito espertinho; a fragilidade da avó e da garota x o vigor do vizinho; o pedido de socorro diante do perigo x o ato heroico do salvamento.

No que se refere aos enunciados-resposta ao enunciado-proposta 6, o tom valorativo de concordância à manutenção temática do dizer é constatado em 15 deles (62,5% do total). Os universitários apresentam palavras ou expressões usadas com sentidos diferentes de região para outra. Como podemos ver na Figura 30 a seguir, o grau de assimilação da palavra do outro (professor/instituição) é demarcado na seleção das palavras apresentadas pelo universitário na constituição de seus enunciados-resposta. U3 responde ao enunciado-proposta, expondo a variação geográfica das Regiões Sudeste e Nordeste:

Figura 29 – Enunciado-resposta 18 produzido por U3



Atividade 06 - Análise de palavras, expressões e contextos

Esta atividade permite a reflexão sobre a utilização de palavras graficamente idênticas porém semanticamente distintas, é o caso de algumas palavras da região sudeste x região nordeste.

Ex. Ele se abriu comigo.

* Sudeste = Ele *desabafou* comigo.

* Nordeste = Ele *achou graça* de mim.

Ex2. Ele é muito *velhaco*.

* Sudeste = Ele é muito *ardiloso*.

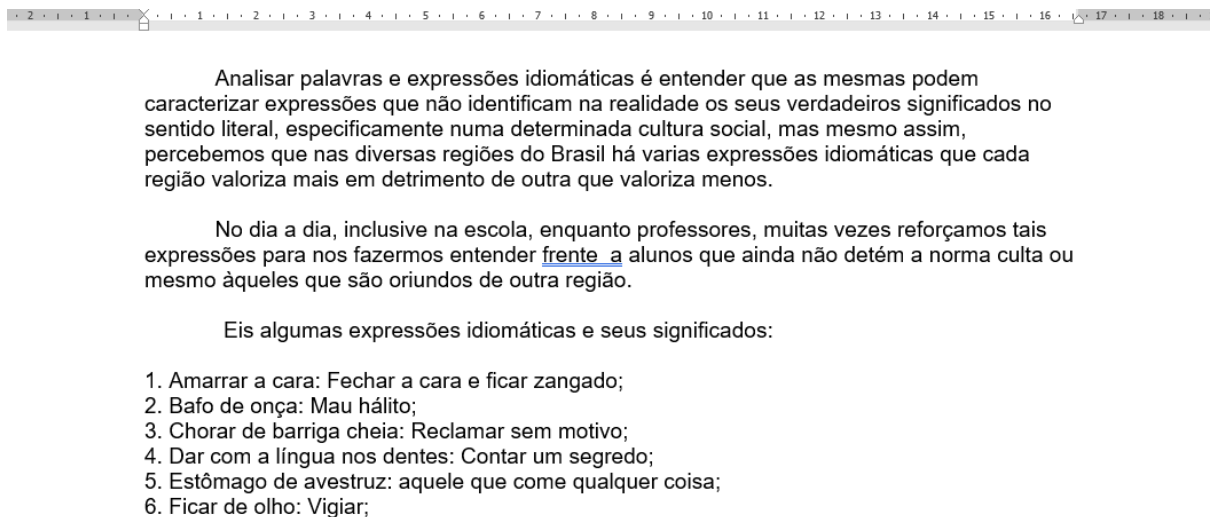
* Nordeste = Ele *não paga suas dívidas*.

Fonte: Atividade do aluno

A seleção das variedades geográficas Sudeste e Nordeste aponta para uma relação interdiscursiva. De um lado, há um conjunto de palavras reconhecidas por parcela significativa da população, uma vez que a variedade do Sudeste é comumente empregada em mídias nacionais (impressa, televisiva e digital); de outro, um conjunto de palavras concebidas (com preconceito) como típicas da fala popular, associadas aos que teriam pouco ou nenhum nível de escolaridade. Quando essa variedade é exposta em mídias, aparece falada, por exemplo, pela classe trabalhadora de empregados domésticos, porteiros, jardineiros. A necessidade de demonstrar domínio do conteúdo ensinado leva U3 a fazer uso da metalinguagem na introdução do enunciado-resposta, constituindo uma relação interdiscursiva com o discurso escolar (do professor/instituição).

Esse propósito de certificar a apreensão do conteúdo, associado ao prestígio do discurso escolar, faz com que U9, em ER54 a seguir, silencie os dizeres relacionados à variação linguística, produzindo como enunciado-resposta uma réplica discordante. U9 faz menção ao emprego de expressões idiomáticas, conteúdo diferente daquele proposto pelo professor/instituição:

Figura 30 – Enunciado-resposta 54 produzido por U9



Fonte: Atividade do aluno

Para U9, trata de expressões idiomáticas foi a maneira de abordar o que foi prescrito pelo professor/instituição, preservando seu posicionamento em relação ao ensino de linguagem. U9, ao enunciar que reconhece o emprego de expressões idiomáticas no cotidiano escolar e que essas devem ser usadas apenas para garantir o entendimento dos estudantes sobre linguagem, ratifica seu posicionamento em favor do ensino da norma culta da língua padrão. É assertivo em dizer que o domínio da norma culta capacita o aluno a compreender o que é dito. Em se tratando de uma disciplina sobre linguagem, espera-se, na formação do professor, outros posicionamentos que questionem essa visão do senso comum.

No conjunto de enunciados-resposta a EP6, apenas três deles (12,5% do total) mencionam a referência utilizada para embasar a pesquisa feita sobre o conjunto de palavras representantes das variedades linguísticas expostas. Os demais seguem as prescrições enunciadas na proposta, sem apresentar as fontes da pesquisa. O uso de referências bibliográficas é prática letrada acadêmica valorizada pela instituição. No entanto, não se observa essa prática na formação acadêmica do professor, pelo menos, no que se refere ao cumprimento das atividades na disciplina em questão.

Diante do exposto neste Capítulo, avaliamos que a produção textual escrita em contexto de EaD semipresencial é, para o universitário (professor em formação), apenas o cumprimento

da tarefa acadêmica, segundo uma posição de usuário da linguagem que concebe o texto como resultado de um produto previamente definido (CORRÊA, 2007), em função de uma situação comunicativa em que lhe cabe tão somente o cumprimento das instruções dadas pelo professor/instituição. O papel de cumpridor de tarefas faz com que os universitários conservem as relações interdiscursivas já enunciadas pelo professor/instituição nos enunciados-propostas 4 e 6. Nesse papel de cumpridor, os universitários fazem da manutenção das relações interdiscursivas uma estratégia para que os enunciados-resposta sejam avaliados satisfatoriamente pelo professor/instituição. A posição assumida por esses universitários aponta, por um lado, a importância das vozes mobilizadas pelo professor/instituição na constituição de enunciados-proposta, por outro, reafirma a concepção de que o par dialógico *proposta-resposta* é um elo na cadeia de comunicação discursiva entre professor/instituição e universitário, independentemente de esses sujeitos estarem ou não em um mesmo espaço físico e num mesmo tempo cronológico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados, por um lado, em pressupostos dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) – de maneira particularizada, na relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais –, por outro, nos estudos de Bakhtin e seu Círculo – de maneira particularizada, no modo de constituição dialógica da linguagem –, o objetivo principal desta tese foi o de investigar a constituição dialógica de enunciados-proposta e enunciados-resposta de atividades produzidas, respectivamente, por professor/instituição e universitários de um Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD semipresencial – da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Para atingir esse objetivo principal, foram eleitos os seguintes objetivos específicos:

- (i) investigar marcas linguístico-discursivas que indiciam práticas letradas digitais (uso de tecnologias digitais) valorizadas pelo professor/instituição e práticas letradas digitais mobilizadas pelos universitários na constituição, respectivamente, do enunciado-proposta e do enunciado-resposta;
- (ii) investigar a imagem que professor/instituição e universitário fazem de si, do outro e do referente (conteúdo ensinado/estudado) no espaço e no tempo de um processo de comunicação entendido como síncrono e assíncrono;
- (iii) investigar vozes mobilizadas da interdiscursividade na composição de enunciados-proposta e na composição de enunciados-resposta e sua relação com o processo de textualização a distância valorizado pela instituição promotora.

Partiu-se da hipótese de que os enunciados-proposta, na relação com os enunciados-resposta, são constituídos diferentemente em contexto presencial e em contexto de EaD semipresencial, uma vez que, do ponto de vista de políticas públicas de ensino e da instituição promotora, a ausência de presença física do professor e do aluno, num mesmo tempo e espaço, demanda a elaboração de instruções específicas que induzam o estudante a apresentar com sucesso a resposta esperada, ao mesmo tempo em que facultaria uma sua autonomia como sujeito nesse contexto de aprendizagem.

O conjunto de material foi formado de seis enunciados-proposta e 144 enunciados-resposta de atividades, produzidos por 24 universitários, professores em formação, integrantes de um dos polos de EaD semipresencial da Univesp. A organização do material e a concepção

do objeto “par dialógico *proposta-resposta*” foram orientadas por uma noção de arquitetônica enunciativa, estabelecida em tempo-espço síncrono e assíncrono, mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação. Trata-se de conjunto de enunciados que envolvem tanto a produção quanto a recepção de dizeres que fundamentam o evento de letramento “aula” em contexto semipresencial. A investigação da arquitetônica enunciativa desses dizeres produzidos a partir do par dialógico *proposta-resposta* foi realizada com base na perspectiva etnográfica-discursiva proposta por Corrêa (2011, 2013), que nos permite a compreensão das relações estabelecidas entre sujeitos do discurso, enunciados e contexto extraverbal.

Ao assumir o par dialógico *proposta-resposta* na base do desenvolvimento do evento de letramento “aula”, propomos a tese segundo a qual o modo de enunciação escrita é a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados em contexto de EaD semipresencial, uma vez que, por meio dele, é possível (re)instaurar presencialmente em cena interlocutores que se encontram fisicamente distantes, em tempos cronológicos distintos. Por se tratar de atividade verbal social que implica *presença* – contrariamente ao que diziam estudiosos da chamada grande divisa na caracterização de aspectos estritos para fala e escrita –, a desterritorialização dos espaços tradicionais de ensino (escola, universidade), promovida por meio de tecnologias digitais e da virtualização dos saberes, é insuficiente para desfazer a relação dissimétrica sócio-historicamente estabelecida entre professor/instituição e universitário.

Ao longo do trabalho, buscamos problematizar essa consideração de que uma superação do distanciamento físico, por meio do uso de tecnologias digitais (permanentemente em destaque em cursos na modalidade a distância), resultaria na autonomia do estudante (com liberdade), já que a ausência da presença física do professor implicaria essa autodeterminação, com “apagamento” de relação hierárquica reconhecida no contexto escolar/acadêmico. Interessou-nos discutir uma alteridade radicalmente constitutiva da relação entre os sujeitos, aquela segundo a qual o um (professor ou universitário) nunca está sozinho no cumprimento de sua atividade; essa concepção de subjetividade alteritária implica, pois, uma impossibilidade do um (professor ou aluno) dirigir-se por si próprio de modo independente, portanto, do outro e das expectativas institucionais, sócio-historicamente condicionadas.

Na dinâmica da constituição do par *proposta-resposta*, verificamos que o primeiro objetivo específico está diretamente relacionado ao caráter de novidade, inovação no ensino de linguagem, no curso de EaD/semipresencial, aspecto amplamente divulgado em mídias no período do ensino remoto emergencial na pandemia de Covid. Nesse cenário, observou-se aceleração em relação ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

na modalidade de ensino a distância, embora esse uso já fosse uma realidade em parte do ensino superior no País, em cursos de licenciatura como os de Pedagogia, como visto nas notas estatísticas do INEP (2020). Antes da situação de pandemia, tratava-se de um recurso a mais ofertado por instituições de ensino superior; com as medidas sanitárias de distanciamento e isolamento sociais, o emprego de TDIC tornou-se indispensável, ainda que parte dos professores e alunos, em diferentes níveis de ensino, não tenha acesso a esses bens, como discutem Assis, Komesu e Fluckiger (2020, p. 9-20).

Com a mudança de cenário do ensino, o processo de textualização em contexto digital se impôs com força para professor/instituição e estudante/universitário, independentemente das condições concretas de execução das práticas. Pode-se dizer que o emprego de tecnologias digitais no ensino, em diferentes níveis, é um projeto em andamento, há décadas, no Brasil, e a proliferação do novo coronavírus apenas o acelerou. Essa mudança ainda impôs a necessidade de uma formação qualificada de professores que possam lidar com tecnologias digitais, o que se tornou objeto de discursivização não apenas na esfera escolar/acadêmica, como também nas demais esferas de comunicação, com ênfase na esfera midiática. Estudar o processo de textualização em atividades realizadas por professores em formação, coletadas há 10 anos, foi uma oportunidade de observar esse movimento.

A investigação mostrou que o aspecto de novidade/ inovação, atribuído às TDIC no evento de letramento “aula”, não é garantia de que práticas letradas mobilizadas no processo de textualização a distância semipresencial sejam, de fato, “novos” letramentos, levando-se em conta que “é possível usar novas tecnologias (tecnologias eletrônicas digitais) para simplesmente reproduzir práticas letradas tradicionais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7). Nas análises, constatou-se tanto nas ações/comandos prescritos pelo professor/instituição, quanto nas ações/comandos efetivamente realizados pelos universitários, a mobilização de recursos digitais para transpor práticas letradas tipográficas para a esfera digital. Avaliamos que, no que se refere a “novos” modos ler, escrever e produzir textos, o caráter inovador está restrito ao domínio de habilidades e competências para lidar com tecnologias digitais, não ao modo de agir no relacionar-se com práticas de leitura e escrita mobilizadas em contexto digital/acadêmico. Há, pois, prevalência de uma noção de texto escolarizado, em contexto de aprendizagem que tem como principal característica a virtualização e a desterritorialização dos saberes.

O segundo objetivo está relacionado à imagem que o professor/instituição e o universitário fazem de si, do outro e do conteúdo (ensinado/aprendido) em evento de letramento

“aula”, desencadeado por processo de comunicação síncrono e assíncrono. Essas imagens indiciam posições valorativas, assumidas por professor/instituição e universitário, que demarcam, por um lado, a contraposição ao discurso de que o uso de computador e internet ofereceria mais liberdade no modo como o universitário conduz o (seu) aprendizado em contexto de EaD; por outro lado, mostra que o uso de tecnologias digitais, como ferramentas de aprendizagem, não anula a orientação social do processo enunciativo, que sempre pressupõe a existência de vínculo sócio-hierárquico entre falante e ouvinte (VOLOCHINOV, 2013).

No que diz respeito à orientação social do processo enunciativo, destacamos que, independentemente de ser escrito ou falado, demanda continuamente a presença do outro que pode estar ou não fisicamente presente. O fato de que a ausência física não desobriga o sujeito da enunciação a reagir à palavra do outro, demonstrando sua compreensão ativa responsiva diante daquilo que foi ouvido/lido, permite-nos afirmar, com base nas análises realizadas, que prevalece a imagem do professor/instituição enquanto detentor e didatizador de conhecimentos científicos (nesse caso, relacionados à linguagem), e a imagem do universitário como cumpridor de tarefas escolares/acadêmicas, na decodificação do que é institucionalmente esperado fazer naquela proposta.

A prevalência dessas imagens em contexto de aprendizagem está diretamente associada à existência de uma “responsabilidade sem álibi” (BAKHTIN, 2017), imanente às funções sociais do professor/instituição e estudante, em quaisquer modalidades de ensino, em diferentes níveis de ensino. Ao considerar que a responsabilidade sem álibi está diretamente associada aos valores axiológicos dos sujeitos, concebemos que, na era pós-tipográfica, a imagem de transmissor de conhecimento, assumida pelo professor/instituição, ainda é fortemente valorizada nos cursos de EaD. Essa valorização reflete os valores sócio-históricos que perpassam a constituição do que é “ser professor” em uma sociedade em que a oferta de formação mínima aos professores, garantida em lei, ainda é meta no Plano Nacional de Educação (PNE – MEC) vigente (2014 – 2024). É necessário (re)pensar o papel social assumido pelo professor/instituição e universitário na esfera escolar/acadêmica, e consequentemente, (re)avaliar os valores axiológicos desses sujeitos. Acreditamos que (re)avaliação desses valores tem se mostrado cada vez mais urgente, uma vez que permite compreender mudanças nos modos de leitura e escrita na formação de cidadãos críticos.

Ainda com base no movimento dialógico emergente da constituição do par *proposta-resposta*, observamos que o terceiro objetivo está relacionado à concepção de texto, advinda do processo da interdiscursividade, prevalente no processo de textualização a distância. Trata-se

se de concepção que indicia a posição valorativa do professor/instituição em relação à concepção de linguagem assumida e requerida na constituição do par dialógico *proposta-resposta*.

As análises de sequências discursivas enunciadas pelo professor/instituição mostram que as posições valorativas assumidas por esse sujeito apontam para “os jogos de poder entre as vozes” (FARACO, 2009, p. 70) que circulam no evento de letramento “aula” em contexto de EaD semipresencial. Essas vozes indiciam consonâncias e dissonâncias em relação aos discursos que fundamentam práticas de leitura e escrita e corroboram a legitimação dos saberes oferecidos em contexto formal de aprendizagem. A ressonância de outras vozes presentes no dizer do professor/instituição e do universitário colocam em destaque a valorização de uma variedade da norma culta padrão, reconhecida como de prestígio por uma grande parcela da sociedade. Ao dialogar com outras vozes concebidas como pertencentes a um grupo socialmente privilegiado, o professor/instituição determina o tipo definidor de letramento (STREET, 2014) a ser tomado como padrão no ambiente escolar/acadêmico. Há uma estreita relação entre esse tipo definidor e a pedagogização dos gêneros advindos de outras esferas de comunicação discursiva na constituição da esfera escolar/acadêmica.

No conjunto de enunciados-proposta requeridos pelo professor/instituição, observou-se a recorrência ao emprego de gêneros discursivos provindos da esfera midiática (jornalística) como forma de abordar conceitos relacionados ao conteúdo ensinado. Na composição desses enunciados-proposta, os gêneros discursivos eram empregados como texto motivador, apresentado como modelo a ser seguido, a ser reproduzido. De um ponto de vista institucional, o emprego desses gêneros mostra um modelo “ideal” de escrita, que serviria de base para o desenvolvimento do processo de textualização ensinado/aprendido em contexto de Educação a Distância semipresencial (mas não somente).

Observou-se ainda que, na utilização desses gêneros discursivos como modelo a ser seguido, o professor/instituição privilegia apenas o ensino da parte percebida ou realizada em palavras (elementos verbais) (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976), o que, de nossa perspectiva, o que faz com que os universitários assumam um caráter ritualizado cuja finalidade é desenvolver um texto que tem como intenção discursiva apenas comprovar o cumprimento das instruções enunciadas pelo professor/instituição (STREET, 2014). De um ponto de vista institucional, supõe-se que o professor em formação disponha de habilidades e competências necessárias para produção textual verbo-visual, como a requerida em práticas letradas digitais na contemporaneidade. A análise de enunciados-resposta mostra que essas habilidades ainda

precisam ser desenvolvidas pelo universitário no contexto acadêmico (ainda que possa haver outras já conquistadas, em práticas letradas digitais da comunicação cotidiana).

O modo de enunciação escrita aparece, pois, como a principal tecnologia empregada na constituição de saberes enunciados em contexto a distância/semipresencial, como aquele que torna possível reinstaurar presencialmente, em cena, interlocutores que se encontram fisicamente distantes, em tempos cronológicos distintos. Evidentemente, o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação é importante para a promoção dessa tentativa de aproximação, mas não é suficiente. O modo de enunciação escrita implica presença do eu e do outro na prevalência de uma alteridade radicalmente constitutiva, constitutiva do par dialógico *proposta-resposta*. Na virtualização dos saberes e na desterritorialização dos espaços tradicionais de ensino (da escola, da universidade), o emprego de tecnologias digitais na constituição da arquitetura enunciativa na modalidade a distância não desfaz, no entanto, a relação dissimétrica entre professor/instituição e universitário, como implicitamente enunciado em discurso institucionalizados.

Esta tese reafirma a importância do desenvolvimento de trabalho com modos de enunciação escrita que valorizem os diferentes espaços físico e visual (SOARES, 2002) nos quais se inscrevem. Essa valorização deve ir além do reconhecimento do suporte material; deve propiciar mudanças no modo de agir *com/no* outro no processo de textualização. Um dos principais resultados desse deslocamento é, pois, a abertura para uma concepção de escrita vista como processo resultante do diálogo (em presença física e/ou em ausência física) entre (dos) sujeitos da linguagem.

O trabalho realizado confirma, assim, a hipótese de partida, a de que a ausência de presença física do professor/instituição e do universitário, num mesmo espaço físico e num mesmo tempo cronológico, faz com que este, nos enunciados-resposta, assuma uma posição ativa de concordância (total ou parcial), enquanto aquele, por não estar fisicamente presente para intervir e “controlar” os sentidos, quando necessário, faz uso da prática de roteirizar os conteúdos enunciados, assumindo uma posição ativa responsiva de autoridade que determina o dever de diálogo com o que é institucionalmente enunciado na proposta. A prevalência da posição ativa responsiva de concordância nos dizeres produzidos pelo universitário, em contexto de EaD semipresencial, tende a ser mais expressiva que em contexto presencial. Embora, em ambos, caiba ao universitário a tarefa de prestar contas do que pede o professor/instituição, essa expressividade é a principal, se não a única, maneira de validar o (seu) aprendizado. A prática de roteirização empregada pelo professor/instituição, por sua vez,

é, de um ponto de vista institucional, uma maneira de garantir a “transferência” os saberes com eficiência aos aprendizes. A não presença física do professor/instituição o leva a detalhar, descrever linearmente cada ação que deve ser realizada pelo outro (universitário).

No momento em que esta tese é finalizada, o mundo atinge a lamentável marca de mais de dois milhões de mortos por covid, com quase 98 milhões de infectados no mundo, segundo dados da universidade norte-americana *Johns Hopkins*.⁴¹ O Brasil figura como o terceiro país em número de infectados, com mais de oito milhões e meio de doentes (depois dos Estados Unidos e da Índia, respectivamente, com 24.694.145 infectados e 10.625.428 infectados), e mais de 214 mil mortos (os Estados Unidos parece em primeiro lugar nesse critério, com 411.781 notificações de morte). Em nosso País, discute-se o retorno a aulas presenciais, sob a justificativa de que não pode mais haver perda do ano letivo, do aprendizado e do convívio social (mesmo com distanciamento) oferecido no ambiente escolar. Esse argumento assumido por alguns governantes desconsidera outros, como o de que o acesso a tecnologias digitais, recurso fundamental para o ensino remoto emergencial, ainda é restrito a poucos; o de que há forte pressão, por parte de escolas/universidades particulares, para que os negócios não deixem de produzir lucro; o de que a formação acadêmica de um professor da contemporaneidade requer saber lidar com práticas letradas digitais, na produção textual verbo-visual, segundo condições de trabalho que, efetivamente, permitam a realização de atividades transformadoras.

⁴¹ Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 111-163.

ABAURRE, M. B. M.; SABINSON-MAYRINK, M. L. T.; FIAD, R. S. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 301-313, 2003.

ALVES, J. R. M. A história de EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 09-13.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./ dez., 2010.

AMORIN, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1interativo.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ARAÚJO, N.; HISSA, D. Processo de escrita de uma webaula: proposta de classificação das etapas da produção textual. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 03, p. 857-877, set./dez. 2014.

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (Org.) **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 9-31.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: Intersaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

AZEVEDO, J. C de. Os primórdios da EAD na educação superior brasileira. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 2, 2012. p. 02-05

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad.: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Trad.: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2018b.

BAWDEN, D. Origins and concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr.2002.

BEZERRA, P. Uma teoria antropológica da literatura. In: BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 249-264.

BIANCO, N. R. D de. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 56-64.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BIG TECHS TÊM LUCROS BILIONÁRIOS NA PANDEMIA. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/10/29/big-techs-tem-lucros-bilionarios-na-pandemia.ghml>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.800** de 8 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. 12 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1428**, de 28 dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar português. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./ dez., 2011.

CHAVES FILHO, H. Regulação da modalidade de EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 2, 2012. p. 344-361.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CIEB – CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. Acesso em: 23 nov. 2020

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em 19 set. 2020.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de gestão 2019**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. **Cadernos da F.F.C.**, Marília, v. 06, p. 165-185, 1998.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Especial, p. 333-356, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Revista Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 03, p. 481–513, set./ dez., 2013.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2006.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição de escrita**. 422 f. Tese (Doutorado em linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CORRÊA, M. L. G. Pressupostos teóricos para o Ensino da Escrita: Entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 09, p. 201-211, 2007.

CORRÊA, M. L. G.; KOMESU, F. Ler a opacidade: o enigma está no leitor. In: TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. (Org.) **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas ciências humanas**. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 215-228.

CURSO SEMIPRESENCIAL DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. Disponível em: https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2865&Itemid=671&lang=pt-br. Acesso em: 12 jan. 2021.

ELIAS, V. M.; KOCK, I. V. Escrita e interação. In: ELIAS, V. M.; KOCK, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.31-44.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, T. C. Os métodos de preparação de material impresso para a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 395-402.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad.: Raquel Ramalhe. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GINZBURG, C. Sinais Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

GESTRADO UFMG. Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório técnico. Belo Horizonte: CNTE, 2020. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013. ISSN 1414-4077. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>. Acesso em: 19 dez. 2020.

HERMONT, A. B.; ASSUMPÇÃO, S. B. Educação a distância: como revisar os materiais didáticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 179-194, 2010.

ÍNDICE DE DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL. Disponível em: www.desafiosdosmunicipios.com.br. Acesso em: 12 jan. 2021

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 12, n. 01, p. 30-47, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Est_atisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Síntese de Área: Pedagogia (licenciatura)**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

JOHNS HOPKINS - UNIVERSITY & MEDICINE. **Coronavirus Resource Center**. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da Educação Híbrida e o futuro da Educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Org.) **Tecnologias digitais e escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

KOMESU, F. Letramentos Acadêmicos e multimodalidade em contexto de EAD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º semestre, 2012.

KOMESU, F. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 305-333, 1º semestre, 2013.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramento Acadêmico no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 15-38, jan./jun., 2013.

KOMESU, F.; GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper) textuais singulares. **Revista Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 79-93, jul./dez., 2014.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R.; TENANI, L. Processo de textualização verbo-visual: análise de princípios de diagramação e seus efeitos de sentido em práticas letradas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 175-199, jan./jun., 2015.

KOMESU, F.; GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da Abralin**, v. 15, n. 2, p. 165-185, 2016.

KOMESU, F.; ALEXANDRE, G. G.; SILVA, L. S. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. (Org.) **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 185-229.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL. **New Literacies**. Everyday Practices and social learning. 3 ed. England: Open University Press, 2011.

LEA, M.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad. Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.16, n.02, p. 477-496, 2º semestre, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LINO DE ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LITTO, F. M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.14-20

LOPES, C. O. **Escrita e revisão**: O processo de produção de aulas no contexto EaD. 133 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 1-19.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores associados, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MASETTO, M. T. Inovação curricular, tecnologias de informação e comunicação e formação de professores. In: FIAD, R. S.; SIGNORINI, I. (Org.) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 230-247.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: Conceitos-Chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 167-176.

MIRELLA, L. A Grande Rio Preto. **Diário da Região**, São José do Rio Preto, 19 mar. 2019. Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/167-rio_preto-diario_regiao.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

MORAES, F.F. **O agir docente no/sobre o material didático impresso da EaD**: O ofício do professor-autor. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/univesp/nead/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 02-08.

OPEN UNIVERSITY. Disponível em: <http://www.openuniversity.edu>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 12 jan. 2021.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: Formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAINEL TIC COVID -19: **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20e-letr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

PALHARES, I. Aposta do governo para EaD, Univesp tem alta evasão e só forma 174 alunos. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 04 abr. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/04/04/aposta-do-governo-para-ead-univesp-tem-alta-evasao-e-so-forma-174-alunos.htm>. Acesso em 19 nov. 2020

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PETTI, O. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RAPOSO, K. C. S. Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 187-207, 2º semestre, 2017.

ROHLING, N. Os discursos já-ditos sobre/na Educação a Distância na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 13, p. 313-328, 2015.

SANTOS, A. I. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 290-296.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, p. 17-27, abr. jun., 1996.

SATCHWELL, C.; BARTON, D.; HAMILTONDAVID BARTON; HAMILTON, M. Crossing boundaries: digital and non-digital literacy practices in formal and informal contexts in further and higher education. In: GOODFELLOW, R.; LEA, M. R. **Literacy in the digital University: Critical perspectives on learning scholarship, and technology**. London: Routledge, 2014. p. 42-55.

SILVA, M. M. P. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais**. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SIQUEIRA, M. **O endereçamento em textos escolares: sobre seu caráter múltiplo**. 160 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, 2002.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 103-121.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez.2010.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. O dado como indício e a contextualização do pesquisador (a)nos estudos sobre compreensão da linguagem. **DELTA: documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 205-223, 1992.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hyperlink-download. Acesso em: 23 nov.2020.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 121-128

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1336-1400, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

TROMBETTA, V. M. **Vozes sociais na “não-pessoa”**: circulação dialógica no processo de letramento. 212 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

UNESCO. Startling digital divides in distance learning emerge. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>. Acesso 23 nov. 2020.

UNESP/UNIVESP FORMA A PRIMEIRA TURMA COM ENSINO A DISTÂNCIA. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/noticia/11547/unesp-univesp-forma-primeira-turma-com-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de formação**: Introdução à educação. São Paulo: Cultura acadêmica Editora, v.2, 2010.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Manual Acadêmico**. São Paulo: Cultura acadêmica Editora, 2010.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório de atividades 2013**. Disponível em: https://univesp.br/all/_3__Relato_rio_Atividades_UNIVESP_2013.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório de atividades 2016**. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5936ef6c69226eb8217d80ee/2016_Relatorio.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE. Disponível em: <https://univesp.br/institucional>. Acesso em: 23 dez. 2020.

VASCONCELOS, G. P. **Arquitetônica enunciativa e posicionamento estilístico do professor no material didático impresso da educação a distância**: uma perspectiva dialógica. 142 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. Trad.: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad.: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSCHÍNOV, V. N/ BAKHTIN, M. M. **O discurso na vida e o discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. Para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos. (Texto originalmente publicado em russo, em 1926. Disponível em: https://www.academia.edu/19347967/Discurso_Na_Vida_Discurso_Na_Arte. Acesso em 17 nov. 2016.

VOGT, C. Ensino superior público e as novas políticas de expansão e inclusão: o programa UNIVESP. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 02, p. 1-15, 2009.

VOGT, C. O programa UNIVESP e a expansão do ensino superior público paulista. **Revista USP**, São Paulo, n. 78, p. 58-67, jun./ago., 2008.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 14/03/ 2021

Carina Maciel de Oliveira Silva
Assinatura do autor