

**LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:  
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE AS PROPOSTAS DE ESCRITA**

**ACADEMIC LITERACY IN A DISTANCE PEDAGOGY COURSE:  
STUDENT PERCEPTIONS ABOUT WRITING PROPOSALS**

**LETRAMIENTO ACADÉMICO EN UN CURSO DE PEDAGOGIA A DISTANCIA:  
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DE LAS PROPUESTAS DE  
ESCRITURA**

KOERNER, Rosana Mara  
rosanamarakoerner@hotmail.com  
UNIVILLE – Mestrado em Educação  
<https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>

SANTIAGO, Emanuelle  
emanuelle.s.dalri@gmail.com  
UNIVILLE – Mestrado em Educação  
<https://orcid.org/0000-0003-2051-7309>

**RESUMO:** Com o objetivo de perceber o que acadêmicos de um curso de pedagogia a distância dizem sobre as propostas de leitura e escrita feitas por seus professores, foi desenvolvida a presente pesquisa, de viés qualitativo. Os dados foram obtidos por meio de questionário e entrevista com estudantes iniciantes e concluintes, em um total de vinte e cinco participantes, e foram analisados de acordo com o que preconiza a Análise de Conteúdo. A perspectiva adotada é a dos Novos Estudos dos Letramentos. Os resultados indicaram lacunas entre o que os professores propõem e aquilo que os estudantes compreendem que deve ser feito, caracterizando-se a prática institucional como envolta em certo mistério. Os principais autores que fornecem subsídios teóricos são Franco (2005), Fiad (2017), Street (2014), Kleiman (2009) e Fischer (2014).

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Educação a Distância. Estudantes de Pedagogia. Letramento acadêmico.

**ABSTRACT:** With the aim of understanding what students enrolled in a distance pedagogy course say regarding their teachers' reading and writing proposals, the present research was developed through a qualitative bias. The data were obtained by a questionnaire in addition to a semi-structured interview with freshmen and senior students, involving a total of 25 participants. The data were analysed according to the Content Analysis methodology. The perspective of the New Literacy Studies was adopted as well. The results indicated gaps among what teachers propose and what

students understand must be done, indicating there is certain mystery involving the institutional practices. The main authors who provided theoretical support were Franco (2005), Fiad (2017), Street (2014), Kleiman (2009) and Fischer (2014).

**Keywords:** Initial education; Distance Education; Pedagogy students; Academic Literacy.

**RESUMEN:** Con el propósito de percibir lo que los académicos de un curso de pedagogía a distancia dicen a cerca de acciones de lectura y escritura hechas por sus maestros, fue desarrollada la presente investigación, de sesgo cualitativo. Los datos fueron obtenidos por medio de cuestionários y entrevista con estudiantes ingresantes y concluyentes, en un total de veinticinco participantes, y fueron analizados de acuerdo con lo que preconiza la Análisis de Contenido. La perspectiva adoptada es la de Nuevos Estudios de Letramiento. Los resultados indicaron lacunas entre lo que los maestros proponen y aquello que los entudiantes entienden que debe ser hecho, presentandose la práctica institucional como envuelta en cierto misterio. Los principales autores que proporcionaron apoyos teóricos fueron: Franco (2005), Fiad (2017), Street (2014), Kleiman (2009) e Fischer (2014).

**Palabras-clave:** Formación Inicial. Educación a Distancia. Estudiantes de Pedagogía. Letramiento Académico.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar a formação inicial de professores representa um desafio imenso, já que se trata de uma área ampla, que se abre em um leque muito diverso de enfoques. O estudante que ingressa em uma licenciatura faz a opção por uma profissão com a qual tem contato há muitos anos. Há conteúdos a serem adquiridos, concepções a serem construídas, reflexões a serem feitas. Tudo isso tendo a escrita como seu principal veículo, tanto na condição de materiais a serem lidos, como de textos de variados gêneros a serem escritos.

O adentrar no universo acadêmico traz consigo uma carga de desafios relacionados à leitura e à escrita de textos com os quais, até então, os estudantes tinham pouco ou nenhum contato. Circular neste universo exige o domínio dos modos de escrever e de ler que lhe são característicos, promovendo o assim chamado letramento acadêmico (STREET, 2003, 2008; FISCHER, 2007, 2011, 2015).

Mais do que ler e escrever atendendo a um conjunto de normas, o estudante precisa reconhecer que o conhecimento que pretende acessar na graduação está



encapsulado em formas típicas, e é por meio delas que ele ganha corporeidade e se torna disponível.

No caso das licenciaturas, mais especificamente no caso do curso de Pedagogia, o letramento acadêmico ganha uma dimensão mais ampla do que a possibilidade de aquisição de determinado conhecimento. O próprio fazer docente, ao qual o licenciando é apresentado em sua formação, já se configura como um modo de ser na futura profissão. Para além de um determinismo simplório, as experiências vivenciadas na condição de estudante podem contribuir na configuração de um futuro modo de ser professor. Entende-se, pois, que as percepções que os estudantes têm das propostas de escrita que lhes são feitas durante a formação inicial podem indicar aspectos dos modos como se instaura a atividade acadêmica, que tem na escrita a centralidade de suas ações.

O estudo que aqui se apresenta, inserido no espectro das reflexões sobre a formação inicial do professor, objetiva, pois, perceber o que acadêmicos de um curso de pedagogia a distância dizem sobre as propostas de leitura e escrita feitas por seus professores. Interessa-nos saber o que os licenciandos dizem sobre tais propostas, sobre como são feitos os encaminhamentos, como se veem nesse cenário, quais as dificuldades que apontam e quais estratégias utilizam para cumprir com as tarefas. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas feitas com estudantes de um curso de Pedagogia, na modalidade de ensino a distância (EaD), e analisados de acordo com o que preconiza a Análise de Conteúdo.

O artigo está organizado em três seções: Considerações iniciais, Metodologia, Percepções dos estudantes sobre as propostas de escrita e Considerações Finais.

## **2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Damos início às discussões trazendo um dos conceitos relacionado à formação de professores:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em



experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições (GARCIA, 1999, p.26).

A partir destas afirmativas, podemos mencionar que a formação de professores se destina a possibilitar o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, sendo possível ocorrer antes ou durante sua atuação. Por ser uma área de conhecimentos, traz em si a necessidade de suceder de forma constante, organizada e sistemática. Neste contexto, a formação dos docentes necessita possibilitar o acesso a novos conhecimentos, levando em consideração a formação inicial ou, ainda, o aprofundamento das habilidades e saberes relacionados ao fazer pedagógico – no caso da formação continuada (GARCIA, 1999).

Alguns autores denominam esta formação, que leva a uma aquisição, como formação inicial. A formação inicial é fundamental para que a qualidade da educação seja revertida. Mello (2020) expõe que avanços na educação atual poderiam ocorrer de modo mais enfático se a formação inicial fosse desenvolvida com mais qualidade em nosso país, preparando melhor os professores para os desafios de sua profissão.

É a um dos espaços de formação inicial, mais precisamente na graduação em Pedagogia, na modalidade a distância, que iremos inclinar nossos olhares. Em se tratando da Educação a Distância, é importante salientar, primeiramente, que esta foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996) e regulamentada pelo Decreto n.º 5.622. No Art. 80 da referida lei, fica evidente que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2017, p. 50).

Assim, podemos perceber que a Educação a Distância realmente recebeu espaço e reconhecimento enquanto modalidade de ensino, há mais de vinte anos. Porém, muitos ainda a percebem como algo novo, em fase de teste. Após análise dos dados do Censo da Educação Superior/2009 e do INEP/2010, podemos perceber a aderência a esta modalidade, sendo que o “[...] curso de pedagogia estava em 1º lugar quanto ao número de matrículas na educação a distância, e que 58,5% dos concluintes desses cursos frequentaram a modalidade EaD [...]” (GATTI, 2014, p. 43).

Segundo Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007), há pesquisas que apontam não haver uma faixa etária específica para estudantes que frequentam a modalidade



EaD. Contudo, os autores realizaram uma análise do perfil do aluno de educação a distância e, a partir dela, verificaram que a maioria dos participantes da sua pesquisa possuía mais de 30 anos, sendo este fator justificado por serem profissionais que estão em plena capacidade produtiva em sua carreira, optando por usufruir do tempo, de forma objetiva, via ensino na modalidade a distância (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

A modalidade EaD possui um caráter de inclusão de pessoas no universo das graduações, já que apresenta alternativas que tornam a graduação possível, marcadas por fatores relacionados a custos, disponibilidade de horário e, até mesmo, distância:

O ensino a distância apresenta-se como uma ferramenta importante no contexto desse novo paradigma, visto que pode atender um grande universo de pessoas dispersas geograficamente, além de permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio da Internet (PEREIRA, 2008, p. 53).

Pereira (2008) ainda defende que a educação a distância e a presencial não devem ser percebidas como modelos opostos ou contraditórios e sim, modalidades que possuem características particulares, específicas.

Diante destas particularidades, é primordial que a academia acolha seus alunos, verificando, inicialmente, suas necessidades, a partir do contexto sócio-histórico. Gatti (2014), tratando das realidades nas quais os sujeitos dos cursos de licenciaturas estão inseridos, afirma que os docentes necessitam levar estas realidades em consideração ao realizar os planejamentos curriculares e didáticos. A referida autora (2014) também nos leva a refletir sobre a necessidade de haver, nestes cursos, um acolhimento institucional adequado, por meio de projetos, além de uma abrangência pedagógica apropriada.

Fiad (2017, p. 48) nos faz refletir sobre as aulas no ambiente acadêmico, afirmando que estas não têm a função de equipar os alunos e sim possibilitar a eles “[...] uma produção do saber e estabelecer uma base sólida para a construção contínua e eficaz de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente”. Isto também se aplica à habilidade escrita, de produzir textos de determinados gêneros.

Sendo assim, ensinar, no ambiente acadêmico, precisa ganhar novos significados. Seria importante que o professor passasse a dar voz aos alunos. Sobre esta questão, é importante percebermos a necessidade de

[...] incluir metodologias como as conversas sobre os textos e as histórias de escrita como modos de conscientização sobre a escrita em uma perspectiva crítica e desvinculada da perspectiva do déficit da escrita. Nessa perspectiva, o papel dos mediadores de letramento não necessariamente é exercido por um professor e a função do mediador não é corrigir, mas acompanhar os estudantes e reconhecer suas escritas como possibilidades no percurso de inserção acadêmica (FIAD, 2017, p. 97).

De acordo com Fiad (2011), a partir da década de 80, a escrita escolar passa a ser pesquisada com base em teorias linguísticas. Neste momento histórico, os estudos estavam mais relacionados aos motivos pelos quais alguns estudantes ingressavam na universidade sem ter o domínio da escrita, nos quais as habilidades relacionadas ao texto escrito eram analisadas de forma individual. Os estudos sobre letramento em si vieram à tona no Brasil, na década de 90 e foram constantemente aprofundados e reformulados, trazendo a necessidade de perceber os contextos nos quais as práticas de leitura e escrita ocorrem, de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultura (FIAD, 2011).

Os Novos Estudos de Letramento (NEL) fazem parte desta abordagem, pois percebem o letramento como algo que ultrapassa o processo de decodificar sinais gráficos. O letramento é visto como uma prática ideológica, que está imersa nas relações de poder e contextualizada em diferentes práticas sociais (STREET, 2014). Assim, os NEL vêm a “[...] situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2007, p. 465).

No contexto dos NEL, surge, também, o conceito de letramento acadêmico. Fischer (2007), baseada em diversas pesquisas apoiadas na perspectiva sociocultural do letramento, nos faz entender que não há somente um letramento acadêmico e sim, letramentos acadêmicos, pois cada curso de graduação traz, em si, áreas de conhecimentos específicas, permitindo contato com letramentos pertencentes a diferentes esferas (BAKHTIN, 2013) sociais. Assim, cada curso enfoca em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2013) diferenciados, com características diversas que precisam ser observadas no processo de produção escrita. Fischer (2007, p. 17), em sua tese de doutorado, observou a “[...] ausência do princípio de explicitação, de

instruções e de apoio constante aos alunos, no trabalho com a linguagem constituinte de textos da esfera acadêmica”.

Lea e Street (2014) não se engajaram no julgamento de déficit, de uma escrita boa ou ruim e, sim, buscaram conceitos relacionados aos letramentos, de forma epistemológica, com foco nos letramentos que ocorrem na academia, em espaços universitários. No contexto (2014) de seus estudos, apresentaram alguns modelos por meio dos quais os letramentos dos sujeitos podem ocorrer. Esses modelos foram intitulados como: modelos das habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos.

Em sintonia com os estudos de Lea e Street, Colaço e Fischer (2015, p. 103) afirmam que

no estudo do primeiro modelo<sup>1</sup>, os letramentos são compreendidos pela ótica unicamente de habilidades individuais e cognitivas para leitura e escrita. O estudo centrado na socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos estudantes em disciplinas, pressupondo que os Discursos e gêneros são reproduzíveis facilmente em outros contextos. O modelo dos letramentos acadêmicos, por sua vez, considera, para além das habilidades e da socialização acadêmica, os sentidos nas interações, questões de identidade, de poder e de autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional de práticas letradas.

Entendemos que a apresentação dos modelos/formatos/receitas/dicas talvez auxilie os alunos com relação à compreensão da forma de escrita do gênero acadêmico em si. Porém, segundo Fiad (2011), isto não basta: é necessário que as práticas de letramento mais utilizadas na academia, fiquem em evidência, enfatizando, assim, as peculiaridades destas práticas em termos de convenções de escrita esperadas de serem observadas nesta esfera.

Fischer (2007) também nos traz a compreensão de que apenas modelos são insuficientes e que o letramento acadêmico não deve ser resumido tão somente a um conjunto de técnicas oferecidas aos estudantes para que as sigam e as reproduzam. Há a possibilidade de o professor construir, junto aos alunos, um plano de ação que deixe claras as convicções no trabalho com a linguagem e que seja “[...] baseado não somente nas relações com o conhecimento que leve ao efetivo domínio de fundamentos e assimilação das possíveis aplicações momentâneas, mas na

---

<sup>1</sup> Aqui as autoras tratam como primeiro, o modelo das habilidades.

necessária construção de uma racionalidade não-instrumental – uma razão crítica” (FISCHER, 2007, p. 47).

Também imersa nos estudos de Street, Fischer (2011) faz referências às dimensões escondidas (STREET, 2010), inferidas nas práticas de letramento acadêmico, e que se relacionam com questões de identidade, de poder e de autoridade, decisivas para o que é tido como conhecimento no espaço acadêmico”. Fischer (2012, p. 491) afirma, ainda, que, para Street, essas dimensões deveriam ser “[...] foco de discussões entre professores e alunos, considerando as particularidades do gênero em uso, tais como a) enquadramento, b) contribuição, c) voz do autor, d) ponto de vista, e) marcas linguísticas e e) estrutura”.

A obscuridade, muitas vezes, está instalada nas dúvidas relacionadas ao processo de escrita e na falta de clareza de como estas dúvidas poderão ser sanadas. Assim, nos parece que esta obscuridade pode ser traduzida pela existência da *prática institucional do mistério*. Baseada nos estudos de Lillis (1999), Fiad (2011, p. 363) aponta reflexões relevantes sobre esta prática:

[...] nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas.

Tendo em mente tais considerações, parece pertinente perceber o que licenciandos dizem sobre o seu envolvimento nas atividades de escrita propostas no universo acadêmico no qual se encontram temporariamente inseridos. Dificuldades, estratégias facilitadoras, lacunas, incompreensões, e modos de sobrevivência às exigências impostas poderão dar pistas de como se dá o letramento acadêmico desses estudantes.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de perceber o que acadêmicos de um curso de pedagogia a distância dizem sobre as propostas de leitura e escrita feitas por seus professores,



delineamos um caminho a ser percorrido que oportunizasse a escuta dos participantes da pesquisa, inseridos num contexto de formação inicial.

A pesquisa refere-se a um estudo qualitativo que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Objetivando alcançar estes significados, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com uma parcela dos ingressantes e dos concluintes do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, cujo polo está localizado na região norte de Santa Catarina. A proposta foi abranger todos os ingressantes (de janeiro a junho de 2018) e todos os concluintes (de junho de 2018 a janeiro de 2019).

O questionário passou por algumas etapas, antes da execução, das quais: elaboração, pré-teste e aplicação. Tivemos o retorno de 55% (25) dos questionários, sendo destes 15 referentes a acadêmicos ingressantes e 10 concluintes. Em posse dos resultados dos questionários, iniciamos a primeira análise. Por esta ser uma pesquisa qualitativa expressa majoritariamente de forma descritiva, utilizamos, como metodologia, algumas ideias defendidas pela Análise de Conteúdo, com base em Bardin (1977) e Franco (2005). Esta se constitui numa significativa modalidade de interpretação de textos, possibilitando que destes se extraiam conteúdos explícitos e implícitos.

Como sugere a metodologia de Análise de Conteúdo, assim que ficamos de posse dos questionários, fizemos uma análise inicial, por meio de uma leitura dinâmica, na qual estabelecemos o primeiro contato com os dados. Neste momento foi necessário que nos deixássemos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48).

Dos participantes no questionário, 76% (19) apresentaram interesse em dar continuidade à participação na pesquisa, por meio de entrevistas. Dos interessados foram selecionados, por meio de sorteio, 4 ingressantes e 4 concluintes.

Durante a análise dos questionários, percebemos a necessidade de compreender melhor questões que levantaram dúvidas, outras que mereciam ser mais compreendidas e ainda há a intenção de conhecer o que mais as acadêmicas têm



interesse em tratar, que esteja do escopo do tema desta pesquisa. Por este motivo, elegemos a entrevista por pautas, ou entrevista semiestruturada.

A valorização da linguagem como construção sócio-histórica foi imprescindível para a escolha da realização de entrevistas, visto que “[...] os usos da linguagem são construções sócio-históricas inseparáveis dos contextos específicos da situação comunicativa e que o fazer investigativo está vinculado a fatores sociais, a crenças e a formas de perceber o mundo, todas socialmente construídas” (KLEIMAN, 2009, p. 22).

Após a realização das entrevistas, passamos para a fase de transcrição, na qual utilizamos codinomes a partir da sílaba inicial dos nomes verídicos. Assim, seguem os nomes eleitos: Brena, Cristiane, Fabiana, Karla, Vivian, Beatriz, Jaqueline, Patrine e Valéria.

As entrevistas foram gravadas e analisadas, seguindo ideias da mesma metodologia de análise dos questionários. Para a investigação de dados gravados, a Análise de Conteúdo aponta a importância de levar em consideração não somente o que é falado, mas também pausas, expressões, silabações. Trabalhamos na geração dos dados, selecionando-os e analisando-os de forma gradativa. Assim, após vários e persistentes movimentos de análise e leituras teóricas, construímos regularidades de análise<sup>2</sup>. Para este artigo, selecionamos a regularidade acerca das dúvidas e conflitos que afloraram durante as propostas de atividades escritas feitas por professores no universo acadêmico de um curso de Pedagogia, na modalidade de EaD, e o quanto há de mistério neste cenário.

Mergulhados no contexto da Educação a Distância, passaremos a analisar algumas das questões do questionário e das entrevistas aplicadas nesta pesquisa.

Vale ressaltar que o curso pesquisado, em específico, dispõe de uma carga horária total de 3.200 horas, com duração de 8 semestres (no mínimo) e 16 semestres (no máximo). É totalmente EaD, sendo que os estudantes precisam ir ao polo apenas para realizar as avaliações presenciais. Contudo, o polo possui uma estrutura para atendimentos presenciais, nos quais os alunos têm a possibilidade de frequentar a

---

<sup>2</sup> Construímos três regularidades de análise, no total, as quais estão detalhadas em uma dissertação de Mestrado em Educação, a qual foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovada em 26 de junho de 2018, com o Parecer nº 2.186.887. Neste momento, abordaremos apenas uma das regularidades.

biblioteca física, os laboratórios e demais espaços da instituição. Também contam com um atendimento de secretaria e tutoria presencial, que acolhe os alunos, auxiliando-os em diferentes tarefas, acompanhando a realização de estágios e proporcionando momentos de formação e atividades complementares.

Ao verificar a idade dos participantes da pesquisa, observamos que têm entre 19 e 44 anos, sendo que 76% (19) possuem mais de 24 anos. Levando em consideração que parte dos jovens concluem o ensino médio aos 17 anos, ingressando na graduação aos 18 anos, podemos concluir que nossos participantes da pesquisa buscaram pela graduação um pouco mais tarde, tendo um suposto intervalo entre o ensino médio e o início da graduação. Em se tratando destas questões, salientamos que

há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam *promover inclusão* de todos com qualidade formativa. Ou seja, não dá para atuar nas IES como se todos tivessem tido o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na Prova Brasil ou em outros processos avaliativos externos, e também sem que apresentem restrições econômicas e algumas diversidades culturais (GATTI, 2014, p. 47-48, grifo das autoras).

Durante as entrevistas, alguns dos participantes que não estão na faixa etária considerada *ideal*, trouxeram questões ligadas a esta busca tardia. Valéria, Jaqueline e Patrine já haviam realizado uma graduação e procuraram pela Pedagogia mais tarde, por diferentes motivos.

Valéria realizou, primeiramente, um curso de Administração, para ajudar o pai, que possuía uma vidraçaria. Porém, aos 37 anos decidiu buscar pelo seu sonho: cursar Pedagogia. Ouvia muito que professor recebia pouco e isso a assustava. Após estar mais madura, decidiu ir em busca do que ela mesma queria; desistiu de seu emprego anterior e atualmente estuda Pedagogia Ead e realiza estágio remunerado em uma instituição de ensino. Valéria afirma que *“Estar na Pedagogia é coisa de infância assim e eu e falo assim para minha filha: Corre atrás do seu sonho antes. Eu não me arrependo assim de nada do que eu fiz. Tudo valeu a pena”*.

Jaqueline formou-se primeiramente na faculdade de Letras, iniciando a graduação em Pedagogia aos 36 anos. Ela afirma que *“Eu era muito nova quando fiz*

*letras. Com o tempo percebi que eu gosto e eu tenho uma grande sensibilidade para trabalhar com crianças. Por isso entrei no curso de Pedagogia”.*

Patrine realizou sua primeira graduação em Administração e iniciou a graduação em Pedagogia aos 37 anos, pois tinha outro sonho. Segundo Patrine *Meu sonho era abrir minha livraria infantil, toda voltada à parte pedagógica, incluindo atividades com crianças, com escolas. Então, eu comecei a Pedagogia, pensando no trabalho, na escolha dos livros - teria que ter toda essa formação.*

Já Vivian, Cristiane e Karla também iniciaram a Pedagogia fora da faixa etária ideal, mas como primeira graduação. Na entrevista, cada uma contou um pouco do contexto que as levou a tomar esta decisão.

Vivian, agora com 33 anos, cita que finalizou o Ensino Médio aos 18 anos, iniciou a graduação em Pedagogia aos 19 anos, cursando três anos. Porém, “[...] nesse intervalo eu casei e fui morar em outra cidade com meu marido. Fui deixando o tempo passar, tive uma filha. Ele estava fazendo faculdade também. Quando ele se formou, voltei a fazer a minha”.

Cristiane iniciou sua primeira graduação aos 39 anos, devido à falta de oportunidade. Segundo ela, *“Aos 21 anos mudei de cidade para tentar uma faculdade estadual, mas não passei. Voltei para cá e engravidei, aí ficou complicada a questão financeira. Tive que dedicar tempo e prioridade sempre para a família”.*

Karla concluiu o Ensino Médio aos 17 anos e ingressou na Pedagogia aos 32 anos. Ela cita que neste íterim *“Fiz alguns outros cursos, técnicos e mudei de área após o nascimento do meu filho. Decidi a mudança no ano passado, 2018”.*

Após a apresentação dos dados, podemos verificar que há diferenças marcantes na trajetória de vida dos participantes da pesquisa as quais podem ser traduzidas em duas vertentes: realização de uma segunda graduação a fim de realizar um sonho protelado, bem como efetivação da primeira graduação em outra fase da vida em função de desejos ou necessidades particulares, tais como a constituição do matrimônio, cuidado dos filhos ou dificuldades financeiras.

#### 4 PERCEPÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE ESCRITA NA PEDAGOGIA EAD

É no panorama dos estudos produzidos no âmbito dos NEL que buscamos fundamentar e compreender os excertos abaixo apresentados, nos quais as acadêmicas comentam o modo de orientação para a escrita, na graduação.

Valéria afirma que *“o que eu gosto no sistema da \*\*\* é que os professores, apesar de estarem distantes, são muito próximos, dando um monte de dicas [...] Tem modelo de tudo... a receita está ali para fazer.*

Percebemos que Valéria valoriza as dicas. Entendemos que o professor distribui o conhecimento sobre a escrita de forma esporádica. Como não há um padrão de orientações constantes ou instruções explícitas (STREET, 2010; FISCHER, 2011), essas doses/dicas são muito bem recebidas.

Ao ser questionada sobre quem a ensina a escrever os textos propostos pela faculdade, Jaqueline nos diz que *“[...] eu sigo o que diz no site, nos modelos. Porque faz tanto tempo que eu não escrevo, eu me perdi muito, sabe? [...] eu estou seguindo o que diz no site, né? Eu morro de vergonha”.*

Por meio da voz de Jaqueline, observamos que a discussão, a reflexão, o caminhar conjunto pouco fazem parte do processo. É uma prática de letramento unilateral, na qual o aluno recebe informações, precisando fazer como orientado. Ou seja, aplicar a técnica de escrita apresentada.

Patrine, por sua vez, afirma que *“[...] eu já fiz o trabalho de conclusão. A faculdade disponibilizou muito material... explicações, principalmente das citações, das normas da ABNT, como escolher o tema, como falar sobre o tema, como buscar, os autores e [...] Mas eu sei que tenho muito a melhorar”.*

Na fala de Patrine, fica clara a preocupação, por parte da IES, com relação às habilidades textuais, disponibilizando à acadêmica materiais relacionados aos padrões de escrita. A fala de Patrine está centrada na forma de elaboração do texto.

Andréa afirma que *“fiz o meu TC1 a partir das orientações que tinham no AVA. Foi bem tranquilo de ver como era para fazer. Precisava ler sobre o assunto e seguir o formato”.*

Brena salienta que *“na produção textual da disciplina de Comunicação e Expressão, pede que eu faça um texto argumentativo. A faculdade trouxe um modelo de texto argumentativo. Assim dá pra entender o tipo do texto”*.

Ao analisar estes excertos, percebemos a presença de palavras-chaves, tais como formato, modelo e receita. Por meio destas palavras fica evidente a valorização do formato do texto, sendo a escrita vista como uma técnica e ser aprendida, evitando-se os erros.

Percebemos que esta prática dá indícios da aplicação do modelo das habilidades cognitivas, apontado por Street (2010).

De acordo com Lea, Street (2014, p. 479), “os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos”. Sendo assim, há momentos, na fala das acadêmicas, que percebemos estes modelos imbricados. Não os três, de forma conjunta, mas a forte presença do modelo das habilidades e nuances do modelo de socialização acadêmica.

Observamos, assim, nos excertos de algumas acadêmicas, que havia gêneros específicos de algumas disciplinas que oportunizavam a construção de conhecimentos de formas específicas. Os excertos a seguir ilustram os diferentes gêneros solicitados em variadas disciplinas. Jaqueline afirma que *“[...] Eu estou agora no plano cooperativo<sup>3</sup>, terminando minha observação, não comecei o projeto ainda, estou bem perdida [...]”*. Andréa, por sua vez, salienta que *“fiz o meu TC<sup>4</sup> a partir das orientações que tinham no AVA. Já Valéria, nos diz que [...] Eu acho que eu vou me bater um pouco para escrever o ensaio<sup>5</sup>, sabe?”*.

Podemos dizer, então, que neste aspecto, há práticas nas quais os modelos de habilidades cognitivas e socialização acadêmica estão imbricados? Muitas vezes, é no contexto destes dois modelos que estão instaladas as dimensões escondidas (STREET, 2010) no processo de escrita acadêmica. No caso de Beatriz, enquanto aguardava para o início da entrevista ela se deparou, no AVA, com o retorno da correção do seu TC1. Estava tão constrangida e, ao mesmo tempo, tão revoltada com

<sup>3</sup> Este ‘plano cooperativo’ é uma forma de organizar o planejamento. Faz parte da disciplina de Estágios.

<sup>4</sup> O TC refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso. Faz parte da disciplina que recebe o mesmo nome: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

<sup>5</sup> O gênero ‘ensaio’ é trabalhado na disciplina de Metodologia e Pesquisa Científica.

o resultado, que não foi possível seguir o roteiro da entrevista. Beatriz queria falar sobre aquele resultado:

*“O que adianta colocar um exemplo se não depois a professora pede um monte de coisas? A professora respondeu que de novo<sup>6</sup> eu tirei muita coisa da internet. E de onde eu vou tirar? Ela escreve como se eu fosse uma tansa<sup>7</sup>, mas não diz ao certo o que eu tenho que mudar. Olha só<sup>8</sup>, fica perguntando toda hora da onde eu tirei isso, aquilo. Não posso tirar do meu pensamento? Sempre alguém importante tem que falar?”*

Beatriz traz uma certa revolta em sua fala. Parece não haver uma relação significativa entre ela e a professora, caso contrário, a aluna poderia socializar suas angústias com a professora e esta, por sua vez, teria condições de esclarecer as orientações realizadas, especialmente quando se trata das pesquisas realizadas na internet. Supostamente, a professora permite acessos a internet, desde que estes sejam utilizados como fonte de pesquisa e não cópia. Fischer (2007, p. 49) nos fala sobre a relação entre professores e alunos, mencionando que a “[...] interação constante entre os sujeitos, seja entre professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer críticos e reflexivos”.

No caso do curso de graduação EaD, lócus desta pesquisa, os acadêmicos estão imersos no ambiente digital em todos os momentos de aprendizado, inclusive no contexto de avaliações, que são realizadas no Polo, mas também de forma *on-line*.

Conforme observamos, os dados apontam que alunos, imersos em um ambiente digital, valorizam a troca entre professores e alunos. Ou seja, os sujeitos expressaram, via questionário, que valorizam interações *on-line* entre seus professores, mesmo estes estando distantes fisicamente.

Esta questão foi marcante, também, nas entrevistas nas quais, pela voz das alunas, houve a percepção da valorização dos encontros presenciais, ocorridos via tutor presencial, cuja função já foi explicitada em outro momento deste artigo. Sobre este aspecto, socializaremos outro trecho da entrevista de Beatriz. Ela chegou com

---

<sup>6</sup> A acadêmica deu ênfase nesta palavra. Como se suas correções, após a devolutiva da professora não tivessem efeito.

<sup>7</sup> Denota como a acadêmica se sente incapaz frente ao que é colocado.

<sup>8</sup> A acadêmica mostrou a correção, durante a entrevista.

um semblante mais positivo. Já havia terminado a correção do TC1 para enviar à professora. Beatriz afirmou que

*“[...] ainda bem que a faculdade possibilita encontros com a tutoria presencial. Fiz dois encontros e consegui entender o porquê de escrevermos este TC<sup>9</sup>, os motivos de fazer as citações, como fazer. Eu dizia o que eu já tinha feito, o que eu já sabia fazer e a tutora me ajudava a melhorar. Foi muito tranquilo. Vou postar o TC1 corrigido e tenho certeza que agora estarei mais perto daquilo que a professora queria”.*

Percebemos que a tranquilidade da Beatriz se deu, pois teve voz, pode explicitar para a tutora presencial suas dúvidas e construir sua escrita a partir dos seus conhecimentos. Sobre este processo, Fischer (2007, p.54) afirma que

muito importante às práticas conduzidas no domínio acadêmico é partir das experiências sociais dos alunos, a fim de aperfeiçoá-las ou introduzir novos tipos de letramento. [...] Resgatar experiências em meio a uma heterogeneidade de sujeitos que integram uma sala de aula no meio acadêmico é mais um aspecto do complexo mundo do letramento acadêmico. Porém, descartar a possibilidade de estabelecer um contato mais dialógico com os alunos, por meio de interações face a face e/ou de práticas textuais, é colocar os alunos em uma condição de meros espectadores, receptores ou reprodutores do saber.

Em um dos excertos da entrevista de Valéria, ela também valoriza estes encontros presenciais:

*“Nos momentos de fazer o TC, eu conversei muito com a tutora presencial. Conversar, olhar no olho, não só na tela, ajuda muito. A tutora me orientou bastante, eu misturava todos os educadores. Achava que se tivesse a fala de um autor conhecido, famoso, já estava bom. Ela me ajudou a ver que cada um segue uma linha, a procurar artigos no Scielo e no Google Acadêmico. Antes de falar com ela eu só procurava as frases no Google normal mesmo”.*

A respeito da caminhada conjunta e colaborativa entre alunos e professor (neste caso, tutor presencial), Fischer (2007) expressa que ambos devem ter possibilidade de “[...] construir, de forma conjunta, conhecimentos e sentidos. No caso da escrita acadêmica, alunos que tiram vantagem dessa oportunidade, valorizam as próprias descobertas acerca da escrita e aprendizagens através de experiências colaborativas” (FISCHER, 2007, p.56-57). A autora enfatiza ainda que os “[...] modos de orientação de letramento no domínio acadêmico são decisivos para a constituição de sujeitos letrados” (FISCHER, 2007, p.56-57).

---

<sup>9</sup> TC é como o curso e os estudantes se referem aos Trabalhos de Conclusão.

Algumas participantes da pesquisa mostraram contrariedade com relação à forma de correção das produções escritas, na graduação.

Fabiana cita que “[...] *No primeiro artigo que fiz, mostrei muita dificuldade, veio muito erro. Quando veio a correção, a professora só marcava no lado do word coisas ruins, mas não me dizia como eu deveria fazer*”. Valéria aponta que “[...] *Eu acho que eu fiquei nisso de ter trava de dar a minha opinião de escrever mais sobre aquele assunto. Foi esse o feedback que eu recebi da tutora, sabe?*”. Jaqueline salienta que “[...] *quando eu tenho que escrever, eu sofro. Estou bem perdida, depois queria falar sobre isso*”. Fabiula, por sua vez, afirma que “[...] *no primeiro artigo que fiz mostrei muita dificuldade, fui em busca de professores e minha irmã que já é formada. Já Brena, expõe que “eu fugi um pouco do que foi proposto, mas eu estou tentando desenvolver essa habilidade de escrever”*”.

Observamos, na voz de algumas alunas, que há momentos em que o déficit (FIAD, 2017) é apontado pelas acadêmicas em relação à sua escrita. Também, por meio destes excertos, verificamos que há algo obscuro, ou misterioso, para usar o termo empregado por Lillis (1999) e citado por Fiad (2011) na fala destas acadêmicas.

Em ambos os casos, o mistério não estava relacionado às convenções de escrita em si, mas às convenções que regulam o domínio do discurso acadêmico, autorizado para ser proferido ou não. Partimos do princípio de que o sofrimento de Jaqueline esteja relacionado ao não saber ao certo como, nem porque escrever. Este sofrimento é acompanhado da negativa de socializar suas dúvidas com o professor, por acreditar que já deveria saber escrever, sem sofrimentos. O sofrimento parece ser uma vergonha para ela e há indícios de que seja acarretado pela *prática do mistério*. No caso de Beatriz, por exemplo, a professora orientou que não *retirasse as informações da internet*. Parece que a professora acreditava que a aluna compreenderia que a orientação estivesse relacionada à questão da cópia, do plágio; porém, na fala de Beatriz, fica evidente que esta convenção não estava clara. Já no caso de Fabiana, “[...] a professora *marcava no lado do word coisas ruins*”, que supostamente eram novas orientações, as quais a professora imaginava que Fabiana compreenderia.

O estranhamento apresentado por Beatriz, Fabiana e demais colegas, pode estar relacionado à formação letrada, anterior ao ingresso no curso de graduação. Esta formação anterior

[...] também ajuda a explicar o porquê do estranhamento, por parte de muitos alunos, com a linguagem que circula no meio acadêmico, a qual provém, basicamente, da esfera científica. Essa linguagem especializada está presente ou compõe gêneros discursivos muito particulares do meio acadêmico, como artigos científicos, ensaios, resenhas críticas, *papers*<sup>10</sup>, relatórios de estágio, resumos, trabalhos de conclusão de curso, Seminários entre tantos outros. Esses gêneros acadêmicos são novas linguagens sociais a muitos alunos. Apresentam temáticas, formas composicionais, construções estilísticas conectados a tipos particulares de práticas de letramento ou a domínios particulares da ciência (FISCHER, 2007, p. 50)

Percebemos que a *instrução explícita* poderia ser um caminho relevante para as alunas. Elas não escreveram o texto corretamente (conforme o que a professora esperava) porque desconheciam como fazer. Em uma de suas pesquisas, sobre práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil, Fischer (2011, p. 54) cita que

[...] orientações explícitas e sistemáticas abririam possibilidades de formar alunos mais fluentes e críticos no trabalho com os gêneros, no sentido de não apenas se conformarem a eles, mas de transcenderem normas e se assumirem como produtores de conhecimentos científicos e profissionais.

Em suma, fazendo a escuta das vozes das participantes da pesquisa, expostas nesta seção, podemos perceber como cada indivíduo interpreta e utiliza as estratégias oferecidas de uma maneira. Se para uma fração das acadêmicas a estratégia dos modelos parece ser satisfatória, para outras nos dá a impressão de ser insuficiente. Neste aspecto,

[...] muitos alunos não percebem a validade dos conteúdos e conhecimentos como uma rede interligada de possibilidades de informação e ação; apenas como partes independentes, desconectadas do contexto social mais amplo. Não percebem, não só porque não têm interesse, mas porque podem não entender o funcionamento do meio acadêmico ou porque o conhecimento não é apresentado a eles como uma rede complexa de sentidos. (FISCHER, 2007, p. 48)

Assim, vemos o quanto as participantes da pesquisa estão construindo sua história acadêmica do seu modo, a partir do seu universo de vida, suas possibilidades

---

<sup>10</sup> Grifo da autora.

financeiras. Cabe à academia ampliar as oportunidades de aprendizado por meio de práticas que realmente lhes façam sentido. Sabe-se que o modelo do letramento acadêmico, aqui apresentado, seria um bom caminho. Ou seja, que o estudante se reconheça em sua escrita, que consiga impregná-la com sua identidade, ainda que tenha de observar certos aspectos da linguagem e da estruturação dos textos solicitados. Ele precisa ter assegurada a sua autoridade sobre a sua escrita, e não somente vê-la pulverizada com inúmeras correções de ordem linguística ou estrutural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os modelos oferecidos às acadêmicas para a escrita dos gêneros discursivos solicitados serviam como exemplos e auxiliavam-nas com relação à compreensão da forma de escrita do gênero acadêmico em si. Contudo, ficou evidente que houve momentos em que a escrita era vista como uma técnica a ser aprendida, tratando-se, assim, da aplicação do modelo das habilidades cognitivas (STREET, 2010). Vale ressaltar que, nas práticas de leitura e escrita propostas pela graduação, a identificação de tais modelos não ocorre de forma simples e imediata, pois os modelos se entrelaçam, não sendo estanques.

A prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) também foi percebida na voz de parte das acadêmicas, não no que se referia às convenções de escrita em si, mas nas convenções que regulam o domínio do discurso acadêmico, autorizado para ser proferido ou não. Observamos que gera conflitos às acadêmicas, pois estas se sentem incapazes de realizar o que é solicitado pelos professores, a contento. Uma das participantes da pesquisa chamou este conflito de sofrimento, ou seja, ela chegou a sofrer por não compreender como deve realizar as propostas que os professores solicitam e, por algum motivo, não se sente à vontade para sanar suas dúvidas.

Sendo assim, ficam algumas questões que podem ser verificadas em outras pesquisas relacionadas ao tema.

Vimos que algumas das propostas de construção escrita têm ensinado os envolvidos a compreender a técnica da escrita, mas pouco têm proporcionado a criticidade. Sendo assim, caberia a possibilidade de novos estudos envolvendo o

aprendizado por meio de práticas que realmente façam sentido para os estudantes. Quem sabe, o modelo do letramento acadêmico, proposto por Lea e Street (2014) e apresentado neste estudo, seja um bom caminho.

Durante a pesquisa, também vislumbramos a importância de os professores envolvidos no contexto da graduação perceberem o que os sujeitos já experienciaram, *em termos de eventos e práticas de letramento* (BARTON; HAMILTON, 2000), antes do ingresso na graduação. Estas experiências poderão apontar, ao professor, as necessidades de cada estudante e a trajetória de trabalho que seria mais relevante a eles. Podemos enfatizar que, seja *on-line* ou presencial, os participantes da pesquisa valorizam as trocas e os *feedbacks* ocorridos entre professores e alunos. Nesse sentido, o anseio por um parecer do professor por parte de estudantes de um curso na modalidade EaD não parece ser tão distinto do que acontece com estudantes em um curso presencial. Talvez, só o formato que esse parecer terá é que seja, de fato, distinto.

Fica, também, a possibilidade de analisar, no âmbito das graduações EaD, quais formas de interação entre professores e alunos são vistas como relevantes e quais mais poderiam ser aplicadas, para que o estudante pudesse se sentir ainda melhor acompanhado pela equipe docente.

Outra possibilidade de continuidade nos estudos se refere à formação que os professores de cursos de graduação em Pedagogia possuem para tratar de práticas letradas. Haveria a necessidade de possibilitar cursos de formação para que conheçam os gêneros trabalhados em suas disciplinas, bem como os modelos de habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico?

Ademais, estamos cientes de que realizamos apenas parte das interpretações cabíveis em nossos dados. Contudo, sinalizamos que estes olhares, bem como as buscas teóricas, nos trouxeram um importante crescimento enquanto pesquisadoras.

### **ROSANA MARA KOERNER**

Graduada em Pedagogia e Letras, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora nos cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. Atualmente é a Coordenadora do Curso de Letras. Desenvolve pesquisas no âmbito dos letramentos acadêmicos, letramentos de professores e de formação de professores.



### **EMANUELLE SANTIAGO**

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Psicopedagogia Institucional, MBA em Gestão Educacional e Mestrado em Educação. É coordenadora pedagógica da Educação Básica e tutora de cursos de licenciaturas, na modalidade de ensino à distância.

### **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 20 nov. 2019

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais*. 4ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COLAÇO, S. F.; FISCHER, A. *Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 99-123, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15299/9487>. Acesso em: 20 nov. 2019

FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A.F. *O Perfil do aluno de Educação a distância no Ambiente Teleduc*. Disponível em: [www.abed.org.br/congresso2007](http://www.abed.org.br/congresso2007). Acesso em: 26 julho 2018.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, ISSN: 2178-7603v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>. Acesso em: 20 nov. 2019

FIAD, R. S. Pesquisa e Ensino de Escrita: Letramento Acadêmico e Etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867/1316>. Acesso em: 20 nov. 2019

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 340f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.



FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1º sem. 2011

FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.2, p. 487-504, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15429/9615>. Acesso em: 20 nov. 2019

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.25, n.57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 20 nov. 2019

GONÇALVES, J. A. D. *Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2017.

KLEIMAN, A. Projeto dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, v.13, p17-30, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389/4544>. Acesso em: 20 nov. 2019

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/pdf\\_20](http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/pdf_20). Acesso em: 20 nov. 2019

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.* 2000, vol.14, n.1, pp.98-110. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 20 nov. 2019

PEREIRA, J. M. Políticas públicas de educação no Brasil: A utilização da EAD como instrumento de inclusão social. *Journal of Technology Management & Innovation*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Economía y Negocios. Chile, 2008. Disponível em: <https://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79/544>.



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

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>. Acesso em: 20 nov. 2019

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia*. USP. São Paulo, v.7, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 20 nov. 2019

*Recebido em: 22/11/2019.*

*Aprovado em: 05/06/2020.*