

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
CURSO DE MESTRADO - MINTER

**APLICAÇÃO DA LINGUAGEM DIALÓGICA NA PRODUÇÃO DE  
MÓDULOS DE APOSTILA PARA O CURSO DE LETRAS NA  
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**Jarlene Gomes Alves**

**APLICAÇÃO DA LINGUAGEM DIALÓGICA NA PRODUÇÃO DE MÓDULOS DE  
APOSTILA PARA O CURSO DE LETRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Mestrado Interinstitucional UNICAP – UNICATÓLICA, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, como requisito parcial para obtenção do título de mestra, sob orientação do Professor Doutor Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

QUIXADÁ – CE

2022

A474a Alves, Jarlene Gomes  
Aplicação da linguagem dialógica na produção de módulos de apostila para o Curso de Letras na modalidade a distância / Jarlene Gomes Alves, 2022.  
82f.: il.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
Dissertação (Mestrado) – Minter Universidade Católica de Pernambuco e UNICATÓLICA. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Linguagem e línguas. 2. Linguagem e educação. 3. Ensino à distância. 4. Material didático. 5. Estudantes universitários. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Aplicação da linguagem dialógica na produção de módulos de apostila para o Curso de Letras na modalidade a distância © 2022 by Jarlene Gomes Alves is licensed under CC BY-NC-ND 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

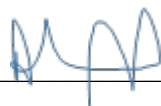
**Jarlene Gomes Alves**

**APLICAÇÃO DA LINGUAGEM DIALÓGICA NA PRODUÇÃO DE MÓDULOS  
DE APOSTILA PARA O CURSO DE LETRAS NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA**

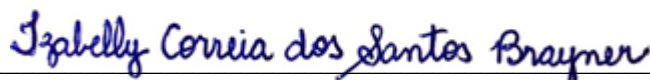
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Escola de Educação e Humanidades da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências da Linguagem.

Aprovado em 03/02/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Orientador: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (Unicap)



\_\_\_\_\_  
Membro externo: Prof.a Dr.a Izabelly Correia dos Santos Brayner (Unicap)



\_\_\_\_\_  
Membro externo: Prof. Dr. Márcio Evaristo Beltrão (UFMT)



\_\_\_\_\_  
Membro interno: Prof.a Dr.a Roberta Varginha Ramos Caiado (Unicap)

FORTALEZA-CE

2022

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Uno e Trino: o Deus Criador, o seu Filho, Palavra Viva pela qual tudo criou, e o Espírito Santo que me anima sempre.

A meus pais, Maria Zélia (in memoriam) e Simão (in memoriam), que sempre me amaram e me ensinaram o valor dos estudos. Sei que continuam a olhar por mim do céu!

Ao meu tio, Manoel, que me recebeu em sua casa após a partida de meu pai.

À minha irmã, Joana (in memoriam), que me orientou nos estudos de criança e foi meu primeiro exemplo de dedicação à leitura.

À família que construí: Cláudio, meu esposo, meu porto seguro na vida e nas idas e vindas do mestrado, cuidando tão bem de nossas filhas. E às princesas Ana Cecília e Ana Júlia, que sacrificaram as semanas longe de mim e que sempre esperaram meus regressos com os melhores abraços do mundo!

A todos os meus familiares e amigos, pelo incentivo que me deram. Um agradecimento em tom maior à Prof.a Dra. Ursula Mathias, ex-colega de trabalho e sempre amiga, que me acolheu em seu apartamento e tantas vezes me presenteou com sua sabedoria.

À família Colégio Diocesano Valdemar Alcântara (CDVA), que me apoiou e animou nesta aventura, em especial aos dois gestores desse período, Prof. Renê Barbosa e Prof.a Eliene Maciel. Obrigada por confiarem em mim! À amiga Carmem Sílvia, que me ouviu nas horas mais difíceis e me aconselhou.

À Unicatólica, IES receptora deste Minter e na qual trabalhava na época da inscrição na seleção. Aos meus coordenadores: o então coordenador do curso em que lecionava, Prof. Dr. Rudy Albino; ao Prof. Dr. Leonardo Rocha, responsável pela Coordenação de Educação a Distância (CEAD) e pelo (CPMD) da Unicatólica, e a toda a equipe deste setor. Também ao Prof. Me. Rivelino Duarte, com quem muito aprendi sobre as avaliações do MEC e tantas outras coisas importantes na análise deste trabalho.

Aos irmãos catequistas da paróquia e da comunidade do Caminho Neocatecumenal, que me sustentaram com suas orações.

Ao Polo Santo Inácio, em especial ao Secretário, Lailson Lima, por sua solicitude e total disponibilidade, e à coordenadora, minha querida Prof.a Dra. Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro, presente em minha vida estudantil desde o então 1º Grau até mesmo na graduação. Obrigada por me acolher nos momentos de deserto!

À Unicap, por este Minter abençoado, e a todos os nossos queridos e competentes professores. À Prof.a Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado, por todo o carinho e dedicação,

pela experiência compartilhada e oportunidades que nos disponibilizou. Ao Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, por me horar com o início da minha orientação e me alimentar com sua sabedoria, fazendo-me vislumbrar todo o caminho que eu percorreria. Novamente à Prof.as Roberta e Stânia, por serem luz no período das maiores incertezas, e ao querido Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, que aceitou me orientar sem nem ao menos me conhecer. A você, que sempre me respondeu tão rapidamente e me fez voltar a acreditar em mim mesma quando a pandemia já tinha retorcido quase tudo em minha cabeça, a minha eterna gratidão! O mesmo sentimento aos membros da banca de qualificação do projeto e de defesa da dissertação.

À minha turma, a primeira do Minter de Ciências da Linguagem em Fortaleza! Quantas experiências trocadas nas aulas e na partilha dos lanches!!! Em especial, agradeço à minha querida Hilda Rodrigues, amiga que abraçou comigo este sonho e me ajudou a concretizá-lo. Sem dúvida, cada um de vocês me auxiliou a construir este novo chão e este novo horizonte!

*A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam.*

(Mikhail Bakhtin)

## RESUMO

O material didático é um elemento fundamental para o alcance dos resultados no processo de ensino-aprendizagem de qualquer segmento educacional, principalmente no tocante ao Ensino a Distância. Assim, o presente trabalho tem por objetivo discutir a fala dialogal na produção de material didático a partir da produção de um módulo da disciplina de Sociolinguística do curso de Letras na modalidade a distância com a aplicação de linguagem dialógica. Serviram de base para a pesquisa reflexões sobre a interação professor-tutor-aluno e a fala dialogal; as contribuições do dialogismo para a qualidade e a adequação do material didático à modalidade a distância. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, segundo orientações de Triviños (2010), Paiva (2019) e Appolinário (2011), com o intuito de contribuir com o papel de mediador de aprendizagem do material didático, trazendo reflexões e resultados a partir da pesquisa bibliográfica e da produção de um módulo de unidade de conteúdo (apostila) de Sociolinguística do curso de Letras EaD de uma instituição de ensino superior comunitária da cidade do Recife. Para tanto, buscamos nos fundamentar inicialmente em Bakhtin (2003), Bezerra (2013), Jakubinskij (2015), Lêdo (2013), Menezes et al. (2020) e Nogueira (2014). Foi necessária também a colaboração dos estudos de Vygotsky (1988) sobre a mediação semiótica e a interação sujeito-linguagem. Para conhecimento e compreensão da caracterização do material didático para a EaD foi necessário analisar documentos do governo federal (BRASIL, 2007; 2017) e de Abbad (2007) e de Oliveira et al. (2019) relativos a referenciais de qualidade para a EaD e competências do professor/tutor dessa modalidade, entre outras coisas. Após a produção de um módulo para a disciplina de Sociologia em curso de Letras na modalidade a distância, foi comprovada a necessidade de todos os elementos estudados nos capítulos 2 e 3 sobre a linguagem dialógica e a produção de material para a EaD para o desenvolvimento de um bom trabalho, bem como a necessidade de mais estudos e incentivos para que essa modalidade continue crescendo e superando os desafios que também crescem, principalmente no cenário pós-pandemia de COVID-19.

**Palavras-chave:** Linguagem Dialógica. Função mediadora. EaD. Material didático. Interação professor-tutor-aluno.



## ABSTRACT

The didactic material is a fundamental element to reach the results in the teaching-learning process of any educational segment, mainly with regard to Distance Learning. Thus, the present work aims to discuss the dialogic speech in the production of didactic material from the production of a module of the Sociolinguistics discipline of the Letters course in the distance modality with the application of dialogic language. Reflections on teacher-tutor-student interaction and dialogic speech served as the basis for the research; the contributions of dialogism to the quality and adequacy of didactic material to the distance modality. The methodology involved bibliographic research and action research, according to the guidelines of Triviños (2010), Paiva (2019) and Appolinário (2011), with the aim of contributing to the role of mediator of learning of the didactic material, bringing reflections and results from from the bibliographic research and the production of a module of a content unit (workbook) of Sociolinguistics of the course of Letters EaD of a community higher education institution in the city of Recife. To do so, we initially sought to base ourselves on Bakhtin (2003), Bezerra (2013), Jakubinskij (2015), Lêdo (2013), Menezes et al. (2020) and Nogueira (2014). The collaboration of Vygotsky's (1988) studies on semiotic mediation and subject-language interaction was also necessary. For knowledge and understanding of the characterization of didactic material for distance education, it was necessary to analyze documents from the federal government (BRASIL, 2007; 2017) and from Abbad (2007) and de Oliveira et al. (2019) regarding quality benchmarks for distance education and teacher/tutor skills in this modality, among other things. After the production of a module for the discipline of Sociology in the course of Letters in the distance modality, the need for all the elements studied in chapters 2 and 3 on dialogic language and the production of material for distance education for the development of a good work, as well as the need for more studies and incentives for this modality to continue growing and overcoming the challenges that also grow, especially in the post-COVI-19 pandemic scenario.

**Keywords:** Dialogical Language. Mediating function. DL Courseware. Teacher-tutor-student interaction.

## SUMÁRIO

**1888**

**21313133**

2.11414146

2.218181818

2.322222222

**329292929**

3.131313131

3.236363636

3.341414141

**447474747**

4.147474747

4.24747.....

..47

4.3**4848**SOCIOLOGIA: LINGUAGEM, SOCIEDADE E CULTURA**4848**

4.4UMA RÁPIDA ANÁLISE DA LINGUAGEM DIALÓGICA NO MÓDULO  
PRODUZIDO.....67

**6969**

**REFERÊNCIAS7172**

## 1 INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas na educação têm grande ligação com a Educação a Distância (EaD). Segundo Costa, Beserra e Alves (2015), esta surgiu como proposta aos que têm dificuldade de acesso à educação presencial, e sua existência não é algo recente. No Brasil, em 1904, ela apareceu com as Escolas Internacionais, que enviavam o material didático por correspondência, e também com iniciativas isoladas de oferta de serviços educacionais por meio dos Correios (IPAE, 2007).

O Ensino a Distância ainda passou pela fase do rádio e da TV até chegar ao computador, primeiro com o CD-ROM e só depois com a internet. Costa, Beserra e Alves (2015) destacam ainda como essa opção se tornou essencial com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e depois com as TDICs, as tecnologias digitais.

Considerando o crescimento dessa modalidade, é fundamental o foco dado à linguagem como mediadora de aprendizagem do material didático, objeto deste estudo. Para Machado e Moraes (2015), o material didático tem extrema importância nos cursos de Educação a Distância. Ele deve obedecer às diretrizes dos órgãos reguladores, estar consoante os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos construídos democraticamente.

Esse material faz parte do projeto político-pedagógico dos cursos e garante uma unidade de conceitos entre os diversos elementos da Instituição de Ensino Superior (IES) voltados à metodologia. Percebemos aí que ele não deve ser feito aleatoriamente. Ainda segundo Machado e Moraes, o material didático deve possibilitar a interação, a relação teoria e prática, a linguagem clara e concisa, a escrita a partir do plano de ensino da disciplina, a apresentação de boxes e de seqüências para facilitar a leitura e deve ser base para elaboração de um banco de questões avaliativas.

Bezerra (2013) estuda a interação na EaD ao analisar a linguagem nos fóruns dessa modalidade de ensino; o autor se volta à forma como se dá a participação do aluno e à importância dada à polidez e a uma semelhança do fórum com a sala de aula tradicional. Cabe ao professor ou tutor o estímulo à interação, mesmo diante dessa preocupação com a linguagem.

Dados do Censo da Educação Superior de 2018 divulgados em setembro de 2019 confirmam o crescimento da EaD: pela primeira vez, o número de vagas ofertadas no Ensino a Distância foi maior que o do ensino presencial. Diante de tal crescimento, é pertinente a indagação que origina esta pesquisa: em que sentido a linguagem desse material colabora para

a interação professor-tutor-aluno, suprimindo a relação de linguagem na situação presencial? Que características marcam uma produção didática para EaD?

A utilização das TIC na educação veio favorecer uma gama de processos antes inimagináveis nessa área. Embora ainda encontremos muitas reservas ao uso de novas tecnologias em sala de aula, é inegável o avanço que elas trouxeram.

Moran, Masetto e Behrens (2000) afirmam que o ensino superior brasileiro acabou difundindo por muito tempo uma prática escolar que consistia em valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo e privilegiar a aula expositiva. Não sendo tão comum, na época analisada pelos autores, a utilização de metodologias ativas e tecnologias na educação, muitos alunos de cursos de licenciatura acabaram reproduzindo depois em suas salas de aula essa característica.

Duarte, Pinheiro e Araújo (2012) defendem que o aluno universitário muitas vezes não operacionaliza bem processos metacognitivos importantes por não saber como conduzir sua leitura, não traçando, assim, as devidas relações entre o conhecimento elaborado e a realidade dada. É necessário considerarmos a necessidade de trabalhar essas relações também na EaD, visto que essa modalidade de ensino encontra outros desafios além dos já presentes no ensino presencial. De acordo com Bezerra (2013), não podemos dizer com exatidão que os desafios do letramento acadêmico em EaD são necessariamente novos, mas há particularidades em relação ao ensino presencial, como a capacidade de manter a interação online.

Percebemos que a pesquisa sobre a melhoria do trabalho com os gêneros textuais voltados ao material didático tem muito a contribuir para o crescimento do ensino a distância. Um breve estado da arte chegou, após alguns refinamentos, às pesquisas desenvolvidas por Lêdo (2013), Rosa (2013) e Nogueira (2014) de forma particular pela abordagem dos letramentos acadêmicos e digitais e dos gêneros acadêmicos. A análise das práticas de letramento no ambiente acadêmico (LÊDO, 2013), por exemplo, acena para ingredientes fundamentais de uma boa compreensão dos gêneros acadêmicos na EaD.

Ainda de acordo com o estado da arte, observamos que Rosa (2013) faz uma abordagem da teoria dialógica e analisa a organização textual do material didático, bem como a utilização dos recursos disponíveis. Nogueira (2014) explana a contribuição da multimodalidade para o material didático à luz de nomes como Kress e Van Leuween (1996) e Halliday (1978).

O presente trabalho vem empenhar-se em discutir a fala dialógica na produção de material didático a partir da produção de um módulo da disciplina de Sociolinguística do curso de Letras na modalidade a distância com aplicação de linguagem dialógica. Como observado em pesquisas já citadas aqui, a necessidade de investir no material didático como maneira de

melhor formar os discentes para os desafios da sociedade deste início de século XXI é recorrente, de forma que o estudo aqui pretendido trará benefícios a toda uma realidade acadêmica inserida no ensino a distância.

Nossa escolha por esse tema se deu pelo fato de já termos feito parte de uma equipe multidisciplinar, atuando na revisão textual. Como o trabalho de uma equipe dessas é colaborativo, cada membro deve conhecer a importância do trabalho do outro para o resultado final. A linguagem perpassa todas as etapas e os aspectos da produção do material, exigindo atenção especial principalmente do designer instrucional/educacional, responsável por sua adequação, e do revisor textual, encarregado da sua revisão e adaptação.

A pandemia de COVID-19 que se espalhou no Brasil no primeiro trimestre de 2020 (ASCOM SE/UMA-SUS, 2020) teve como consequência, na educação, a suspensão de aulas presenciais e a adoção do ensino remoto em todos os níveis de ensino. Embora este não seja o mesmo que Educação a Distância, existe uma relação, e ele trabalha com diversos recursos adotados na EaD. Menezes et al. (2020) chamam atenção para o fato de a educação online não poder ser reduzida a aulas remotas. Segundo os autores, é um risco já conhecido dos estudiosos da área a pasteurização de currículos por parte das propostas educacionais de base instrucionista. Esses modelos de curso apresentam altos índices de evasão justamente por não se preocuparem com a dialogicidade e a mediação pedagógica.

Assim, é clara a necessidade de estudarmos a produção do material didático para EaD e conhecermos melhor o trabalho com a linguagem e com uma série de elementos que podem potencializar sua utilização, corrigindo possíveis equívocos desse material. O que está em jogo não é apenas o conteúdo, mas a forma como ele é exposto, o dialogismo e a interação que tem com o aluno. Sobre isso, podemos considerar os estudos sobre a fala dialogal de Jakubinskij (2015). O autor retoma trabalhos de Ščerba e afirma que o ser autêntico da língua se manifesta apenas no diálogo, este é a forma natural da fala.

Como objetivo geral desta dissertação, temos: Discutir o dialogismo na produção de material didático a partir da aplicação de linguagem dialógica em módulos de uma disciplina do curso de Letras na modalidade a distância. Os objetivos específicos são:

- Explicar o processo de interação dos sujeitos da EaD a partir do trabalho com a linguagem.
- Conhecer e analisar as matrizes de competências para projetos em EaD e mediação educacional nestes.
- Produzir um módulo de apostila da disciplina de Sociolinguística de um curso de Letras na modalidade a distância.

Trabalharemos com a metodologia qualitativa, que analisa significados, motivos, crenças, valores, conforme orienta Triviños (2010). A pesquisa proposta classifica-se como aplicada quanto à natureza. De acordo com Paiva (2019), além de aumentar o conhecimento científico, esse tipo de pesquisa objetiva resolver problemas, apresentar novos processos e tecnologias. Quanto à abordagem metodológica, ela é qualitativa. Ainda segundo Paiva (2019), essa classificação também pode ser chamada interpretativa e se dá por ocorrer no mundo real, com o fito de compreender, explicar fenômenos sociais, analisando experiências pessoais ou coletivas, de interações.

É pesquisa descritiva quanto aos objetivos gerais; nessa classificação, segundo Appolinário (2011, p. 147), estão os estudos que não procuram estabelecer relação de causalidade entre as variáveis observadas, limitando-se a descrever o fenômeno. É uma pesquisa-ação quanto a procedimentos técnicos porque, ainda segundo Appolinário (2011, p. 146), é um tipo de pesquisa aplicada que objetiva basicamente resolver, pela ação, um problema coletivo em que os pesquisadores e sujeitos da investigação se encontrem envolvidos cooperativamente.

O presente estudo partiu de uma pesquisa qualitativa organizada da seguinte forma: uma pesquisa bibliográfica, com análise de teses, dissertações, artigos e documentos sobre material didático para EaD, suas características, competências, reflexões sobre o dialogismo e a interação na linguagem e sua importância para a produção do material e alguns pontos sobre o letramento nas formas acadêmica e digital; e a produção de um módulo de apostila da disciplina **Sociolinguística** a partir da fundamentação teórica, de documentos norteadores e da ementa do curso de Letras de uma instituição de ensino superior comunitária da cidade do Recife.

Primeiramente, fizemos um breve estado da arte sobre o tema “Gêneros acadêmicos na Educação a Distância” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, analisando na pesquisa os trabalhos defendidos num período de 10 anos, entre 2009 e 2018. Para esta busca, utilizamos os seguintes descritores: gêneros textuais na EaD, material didático, letramento acadêmico. Encontramos inicialmente 570 relatórios, os quais foram submetidos a uma análise inicial.

Para seleção dos textos, procuramos ligações das teses e dissertações com a produção de material didático, os gêneros textuais, sobretudo os acadêmicos, a educação a distância e, ainda, letramento acadêmico, devido à importância deste para o alcance do nível de formação esperado para um universitário. Assim, destacaram-se os trabalhos de Lêdo (2013), Rosa (2013) e Nogueira (2014), pela importância dada ao trabalho com a produção de material didático e/ou pelo estudo da relação entre as práticas de letramento acadêmico/digital e produção/interpretação de textos acadêmicos.

Posteriormente, procuramos complementar as bases teóricas a partir da busca por artigos científicos nas bases de dados Periódicos CAPES e SciELO. Para tal, utilizamos, mais uma vez, os descritores gêneros textuais na EaD, material didático, letramento acadêmico. Após a exclusão de artigos repetidos, selecionamos aqueles que trataram concomitantemente de, no mínimo, dois dos temas a seguir: produção de material didático para EaD, gêneros acadêmicos, educação a distância e, ainda, letramento acadêmico/digital.

Após a pesquisa bibliográfica e a análise dos conteúdos selecionados, foi hora de agir, aplicando a teoria na produção de um módulo de uma disciplina do curso de Letras em modalidade a distância. As categorias escolhidas para o material didático foram: as possibilidades de interação proporcionadas pelo material didático, bem como sua relação teoria e prática, a linguagem clara e concisa; a escrita a partir do plano de ensino da disciplina, a apresentação de boxes e de sequências para facilitar a leitura e o ser base para elaboração de um banco de questões avaliativas.

A partir daí, demos início à escrita da dissertação propriamente dita, que se encontra dividida em quatro (04) capítulos, além das seções pré e pós-textuais. No primeiro capítulo, trazemos a introdução do trabalho, com justificativa, objetivos e percursos teórico-metodológicos. No segundo, discutimos sobre a interação professor-aluno, mais especificamente, a colaboração da linguagem para superação das distâncias espaciais. No terceiro, refletimos sobre o ensino a distância e o papel do material didático nesse processo. Por fim, no quarto capítulo, apresentamos a produção de um módulo de apostila/unidade de conteúdo da disciplina **Sociolinguística** do curso de Letras EaD de uma instituição de ensino superior comunitária da cidade do Recife. Ainda no quarto capítulo, traçamos algumas considerações sobre como a linguagem dialógica se apresenta no material produzido.

## **2 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A COLABORAÇÃO DA LINGUAGEM PARA SUPERAÇÃO DAS DISTÂNCIAS ESPACIAIS**

A Educação a Distância é uma realidade que, no Brasil, já existe há mais de um século. Tendo surgido em 1904 numa modalidade que contava com a ajuda dos Correios (IPAE, 2007), ela hoje tem disponíveis os mais variados recursos da internet. Nesse sentido, o início do século XXI tem apresentado situações que podem propiciar crescimento para a modalidade, mas que também impõem desafios a serem vencidos.

As TICs e as TDICs vêm ganhando cada vez mais espaço em domínios escolares e não escolares. Mais além, a pandemia de COVID-19 trouxe, para muitos educadores, o trabalho com aulas a distância como uma imposição. Menezes et al. (2020) falam do risco de reduzirmos a educação online a aulas remotas que reproduzam as convencionais. Tal fato seria lamentável, pois o trabalho com a linguagem pode ser o grande diferencial para fazer da aula a distância uma atividade interativa e enriquecedora para o aluno e também para o professor/tutor.

O fato é que a sociedade contemporânea passou por uma série de mudanças nas últimas décadas devido às fecundas transformações que ocorrem quando nos referimos à dinamização da informação. Multiplicaram-se as possibilidades de acesso aos mais diversos meios de comunicação, o que em certo sentido mostra uma maior democratização na disponibilização de temas em uma sociedade interconectada.

Nesse sentido, os papéis do professor na educação online, segundo Silva (2003), multiplicam-se, diferenciam-se e complementam-se, o que exige grande adaptabilidade e criatividade a novas situações, sugestões e atividades que não existiam antes ou que aconteciam isoladamente. É importante que alunos e professores estejam dispostos a aprender constantemente e não tenham medo de experimentar e inovar enquanto estudam. Para o autor, ao se colocarem no papel de problematizadores de conteúdos e atividades em vez de permanecerem no papel de transmissores e receptores de conhecimentos, desenvolvem sua capacidade reflexiva, autônoma, sua atitude crítica e cooperativa para realizar mudanças significativas e compatíveis com suas atuais necessidades.

Podemos dizer que os esforços estão direcionados para o reconhecimento do uso de ferramentas tecnológicas na comunicação virtual, com o objetivo de otimizar a velocidade na troca de ideias, pensamentos e aprendizagem.

As discussões propostas no presente capítulo entrelaçam os arcabouços de interpretação e análise estruturalista e pós-estruturalista; neste trabalho, a polissemia de línguas estabelecida em EaD será discutida como um diálogo proposto pelos trabalhos de Lev Jakubinskij, Valentin



Volóshinov e Mikhail Bakhtin avaliando que a partir da compreensão da linguagem é possível estabelecermos novas práticas educacionais em educação a distância.

## 2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A FALA DIALOGAL

O diálogo é um aspecto fundamental da reflexão bakhtiniana sobre a vida da linguagem. Para caracterizar a dinâmica inerente à criação ideológica, o Círculo de Bakhtin trabalhou a partir da metáfora do diálogo, que pode representar, conforme Faraco (2006, p. 57), a dinâmica do universo cultural e das vozes sociais “[...] em uma complexa cadeia de receptividade [...] O universo da cultura reage por si mesmo, move-se como se fosse um grande diálogo”.

Para Grillo (2006), as ideias desenvolvidas por Bakhtin e seu círculo foram incorporadas de forma subsidiária por várias correntes na investigação do discurso, texto e enunciado, especialmente na forma de uma série de conceitos operacionais, àqueles de outras disciplinas de categorias descritivas. “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003b, p.348).

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada, nos dias atuais, concentra sua atenção nas múltiplas “práticas linguísticas” e no contexto em que as pessoas vivem e agem, buscando compreender as formas de vida socioculturais, políticas e históricas em que vivem.

Sendo assim, Larsen-Freeman e Cameron (2008) entendem que a pesquisa aplicada está muito interessada em processos: o desenvolvimento da linguagem, seu uso, o ensino de línguas, sua aprendizagem. Esses processos requerem teorias e métodos diferentes daqueles associados à descrição gramatical estática. Dessa forma, podemos avaliar que por trás das reflexões dos pesquisadores sobre as práticas linguísticas e seus contextos de produção, soam palavras diferentes, mais distantes e ao mesmo tempo muito próximas da contemporaneidade como as de Bakhtin e sua teoria do discurso dialógico.

Entre os textos dos anos 50, 60 e 70 de Bakhtin, encontramos o projeto de fundar um programa de pesquisa sobre aspectos da linguagem não contemplados pela linguística de Saussure em sua época. Esse programa começa a se desenvolver, como já discutido por Lähteenmäki (2005), a partir do texto *Gêneros do Discurso* (1952-1953), no qual Bakhtin distingue entre a frase/oração, como unidade da linguagem, e o enunciado, que é uma unidade de interação ou comunicação verbal. O autor, de fato, propõe uma abordagem complementar a essas duas unidades: “Além disso, o estudo do enunciado como uma unidade real de

comunicação discursiva também permitirá uma compreensão mais correta da natureza das unidades linguísticas (como sistema) – palavras e frases” (BAKHTIN, [1952-1953]; 2003a, p. 269).

Conforme Souza (2002), a metalinguística, como uma disciplina diferente da linguística, tem sua própria temática e método para abordá-la. Sendo o tema as relações dialógicas: “Enunciados confrontados entram em um tipo especial de relações semânticas, que chamamos dialógicas” (BAKHTIN, 2003b, 324).

Volóshinov (1976a), conforme Moraes e Cavalcanti (2017), também localiza a linguagem como um produto da vida social. Enxerga-a como um produto que não está fixo nem petrificado, mas que se encontra em uma eterna “transformação” e cujo desenvolvimento, conforme a leitura dos autores sobre o autor, acompanha a evolução social da vida. Assim, a visão dos autores em relação a Bakhtin e Volóshinov é de que ambos valorizam a linguagem de cunho social, o que está diretamente relacionado ao enunciado, ou seja, o momento em que a linguagem é utilizada, que inclui também o tempo histórico e o espaço social de interação. Para eles, esse momento de intersubjetividade cria interação e é essencial para o processo de linguagem (MORAES; CAVALCANTI, 2017).

A partir dos artigos de Alpanov (2004) e, sobretudo, de Ivanova (2003), é possível conhecermos como a teoria do diálogo se originou na Rússia. Ivanova (2003) argumenta, por um lado, que Volochinov, a quem ela atribui a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, foi influenciado pelo linguista russo Lev Jakubinskij, autor do artigo *Sobre a fala dialogal* ou *Sobre a palavra dialogal*, a depender da tradução, publicado em 1923. Nesse artigo, encontram-se importantes fundamentos para a teoria do diálogo, posteriormente retomada por Volóshinov, que destaca o aspecto sociológico da interação verbal. Por outro lado, Ivanova demonstra a relação entre o discurso dialógico e o contexto acadêmico soviético dos anos 1920 (BRAIT, 2013).

Apoiando-se em uma concepção da linguagem como atividade, Ivanova (2012) destaca que Jakubinskij observa seu funcionamento, fazendo do enunciado o elemento central, procurando descrever os “fatores que determinam sua produção e sua percepção de recepção, bem como aqueles que influenciam a forma e o processo enunciativo, ressaltando assim o papel ativo do interlocutor na produção do enunciado” (IVANOVA, 2012, p. 16-17). Ele também discute a diferença entre linguagem poética e linguagem cotidiana, a relação entre forma, conteúdo e material, o problema da linguagem/fala e a criação de uma nova linguística ligada à abordagem funcional.

No que se refere à teoria de Jakubinskij, cabe destacar, conforme Brait (2013), que ele assume uma postura behaviorista e considera o diálogo um fenômeno de natureza psicológica, como uma interação de estímulos e reações, o que lhe permite, a partir dos conceitos de natural e artificial, enxergar a oposição entre o diálogo, que seria natural, e o monólogo, artificial, e até enfatizando a resposta verbal como reflexo.

Neste ponto, como bem observado por Ivanova (2011), é de suma importância fazermos uma reiteração a respeito de que em todas as obras de Voloshinov (assinadas ou não, segundo a tradução, com Bakhtin) há essa quase “obsessão” pelo papel do diálogo na linguagem, entendida em sua relação com a interação, da qual se originam. Conforme a autora, nos últimos artigos que escreveu, *A construção do enunciado*, *O que é a linguagem* e *A palavra e sua função social*, essa obsessão reaparece como se quisesse, em suas últimas reflexões (pelo menos até onde a autora pôde analisar) vistas hoje, reiterar um dos aspectos mais importantes de sua contribuição para os estudos linguísticos: o diálogo e, conseqüentemente, o dialogismo, como argumento da necessidade e possibilidade dos estudos linguísticos em uma perspectiva sociodiscursiva.

Para Barton (1994), nas últimas décadas do século XX, algumas tendências da linguística mostraram seu compromisso com a análise da língua falada, apresentando especial preocupação em identificar as diferenças entre fala e escrita, dependendo tanto da modalidade quanto do suporte material e de sua estrutura, formas, convenções e gramática de cada um deles. Sem dúvida, as diferenças entre ambos são perceptíveis, porém isso não significa que devam ser aceitos dicotomicamente, mas sim como múltiplos ou dimensões contínuas da oralidade à escrita, sendo essas dimensões diferentes. Levando em conta as inúmeras aplicações entre linguagem e escrita, parece muito mais atraente e produtivo olharmos para os gêneros discursivos que estão por trás das atividades comunicativas dos indivíduos e não para seu suporte material (LINELL, 2005, p.18-19).

Portanto, segundo Ponzio (2008, p. 203), não é impossível assumir, na dualidade da leitura escrita, o que já foi dito anteriormente sobre o entendimento como parte da palavra viva: em todo ato discursivo – falado ou escrito, ouvido ou lido – absorvemos o reconhecimento do sinal pela apreensão de sua orientação em um contexto e em uma situação. Desta forma, “a problemática da alteridade e do diálogo implica necessariamente a da linguagem verbal (falada e escrita) e do signo em geral”.

Moraes e Cavalcanti (2017) argumentam que Bakhtin fundamenta-se nos princípios do diálogo com o outro, sujeito social, situado social, histórica e ideologicamente, na heterogeneidade da linguagem, na presença do outro e na discursividade do discurso, gêneros

resultantes dos dois primeiros princípios. Para os autores, Bakhtin defende um conceito de linguagem baseado no princípio da interação verbal, e neste caso há uma forte correlação entre interação, gênero e estilo de fala.

Brait (2013) reflete sobre a obra *Problemas da poética* de Dostoiévski (2008), cuja primeira edição data de 1929, e a segunda edição modificada de 1963, na qual vemos que Bakhtin também esteve no centro da discussão sobre a importância do diálogo para a concepção da linguagem e, portanto, preocupou-se em trabalhar a questão das vozes e pensar sobre o gênero polifônico dos romances, a polifonia. Para a autora, é por esse motivo que hoje entendemos a diferença entre o diálogo como estrutura linguística e o dialogismo como condição da linguagem não apenas por meio de Jakubinskyj e Voloshinov, mas também por meio dos diversos textos de Bakhtin. Como prova disso, ela referencia o texto de 1934-1935 com o título *O discurso no romance*, dentre tantas outras referências em que a crítica à linguística da língua parece ter o diálogo/dialogismo como elemento motivador.

É ressaltada, pela mesma autora, a interpretação de Bubnova (2006) sobre Bakhtin ao afirmar:

[...] o mais importante é que as palavras podem existir unicamente em forma de diálogo, da mesma forma que o sujeito, o eu, só existe em uma interação com o outro. [...] Este é o domínio do sentido dialógico. Assim sendo, a polifonia em sua relação com o diálogo se refere à orquestração das vozes em diálogo aberto (BUBNOVA, 2006, p. 105-107 apud BRAIT, 2013, p. 112).

Na intenção de “amarrar as pontas”, a autora analisa que a perspectiva semiótico-filosófico-ideológico-dialógica, concebida e disseminada pela obra do Círculo, serve de alicerce inovador para os estudos sobre a linguagem, como discurso, expressa apenas por meio do verbal, do visual ou organizado como verbo-visual.

E, seja qual for a dimensão em que o discurso se expressa, a ideia de diálogo entre linguagens se instaura e se assume, como fica claro em *O discurso no romance* e nas demais obras destacadas pelos teóricos aqui apresentados.

Com isso em mente, mesmo que Volóshinov não pareça estar se referindo à dimensão visual, há um momento em que ele se refere à materialidade do signo em geral e não apenas ao signo verbal quando fala sobre a relação entre signo e consciência, e mostra que a perspectiva dialógica está relacionada à linguagem em geral e não apenas aos enunciados verbais (MORAES; CAVALCANTI, 2017).

Encontrar a valorização do diálogo nos estudos linguísticos, bem como sua metamorfose em dialogismo, significa, portanto, discutir a transição de uma linguística da linguagem para uma linguística da fala, momento em que esses dois conceitos desempenham um papel decisivo.

Considerando que o conceito de diálogo e a necessidade de teorizar sobre ele é um dos traços distintivos da linguística do século XX, presente em várias correntes teóricas, o esquema aqui estabelecido buscou o apoio de alguns fundadores dessa concepção: Lev Jakubinskij (1892-1945), Valentin Volóshinov (1895-1936) e Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Portanto, o contato com algumas obras desses autores oferece elementos para observar como a concepção de diálogo produz uma nova visão da linguagem, desta tornando-se explícita, a certa altura, como dialogismo.

## **2.2 A INTERAÇÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM**

Conforme Ely e Gleason (1996), a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança e, na maioria das vezes, é realizada de maneira explícita pelos pais por meio de instruções verbais durante as atividades diárias, bem como por meio de histórias que expressam valores culturais. A socialização por meio da linguagem também pode ocorrer de forma implícita, por meio da participação em interações verbais que têm um papel sutil e sinais de prestígio.

Assim, segundo Borges e Salomão (2003) é por meio da linguagem que a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo conhecimento de sua própria cultura. À medida que a criança se desenvolve, seu sistema sensorial, incluindo visão e audição, é refinado e atinge um nível linguístico e cognitivo superior, enquanto seu campo de socialização se expande, especialmente quando ela entra na escola e tem mais oportunidades de interagir com outras crianças. Segundo Garton (1992), quanto mais cedo a criança se envolver nas relações sociais, mais benefícios ela terá em curto ou longo prazo, considerando as experiências e aprendizados que derivam dessas interações.

Moita Lopes (1994) traz à tona uma discussão crucial referente às questões da construção da aprendizagem em sala de aula ao examinar a interação. O autor destaca que tais questões interessam aos professores como um todo e não somente ao professor de línguas, guardando-se, é claro, aspectos característicos do processo de ensino/aprendizagem de disciplinas específicas. Por outro lado, enquanto sua pesquisa e a de outros pesquisadores apontam para o fundamental papel que a linguagem tem na educação que a escola fornece, os programas de formação de professores, como aponta o autor, não parecem levar este fato em consideração. Sobre esse ponto, o autor também inclui

Os programas de formação de professores de línguas, que, em geral, têm uma preocupação com o conteúdo linguístico a ser ensinado e com

aspectos da metodologia de ensino de línguas. A grosso modo, pode-se dizer o mesmo em relação aos cursos de formação de qualquer professor: foco no conteúdo e na metodologia. O que é curioso é que a metodologia de ensino de qualquer disciplina envolve, crucialmente, a linguagem em uso, isto é, o discurso, a interação. Portanto, a compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor (MOITA LOPES, 1994, p. 356).

Moreira (2003) esclarece que é necessário entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Para o autor, essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito aprendiz, os quais constituem, segundo Ausubel e Novak (1980), o mais importante fator para a transformação dos significados lógicos, potencialmente significativos, dos materiais de aprendizagem em significados psicológicos. O outro fator de extrema relevância para a aprendizagem significativa é a predisposição para aprender, o esforço deliberado, cognitivo e afetivo, para relacionar de maneira não arbitrária e não literal os novos conhecimentos à estrutura cognitiva.

Pino Sirgado (2000, p. 39), retomando um pensamento de Vygotsky (1987; 1988), explicita que “diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criam instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas”.

Sendo assim, podemos concluir que no processo de desenvolvimento cognitivo, o ser humano se reconstitui internamente, aproxima-se do que já foi desenvolvido pela espécie e, por fim, passa a contribuir para a criação de novos instrumentos e signos. Esse processo de internalização/apropriação é mediado por interações e intercomunicações sociais, nas quais a linguagem é fundamental.

A linguagem, segundo Vygotsky,

[...] enquanto sistema articulado de signos, socialmente construído ao longo da história, transmite significados estabelecidos relativamente estáveis, mas mutáveis, criando a polissemia das palavras. No entanto, esses significados adquirem seu significado concreto no contexto da interlocução (PINO SIRGADO, 2000, p. 45).

Ainda de acordo com o autor, as mudanças no significado não afetam a estabilidade do significado; as palavras ganham significado no contexto da fala. Portanto, variação no contexto implica variação no significado. Admitindo a existência de sentido (na palavra, na frase ou no enunciado), Vygotsky levanta a questão do sentido do próprio sentido, afirmando seu deslocamento em função dos contextos.

A respeito do papel da interação na aprendizagem, Moita Lopes (1994) aponta que a razão pela qual a natureza da consciência da linguagem parece importante na formação de professores é porque a aprendizagem é um processo social essencialmente mediado pela linguagem, ou seja, os fundamentos da cognição são sociais. Como apontado por Vygotsky (1988; [1978]) e os neo-vygotskyanos (LAVE; WENGER, 1991; WERTSCH, 1991; NEWMAN; GRIFFIN; COLE, 1989, ENTRE OUTROS), os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados por processos interpessoais (sociais), e esses processos são mediados pelo instrumento da linguagem por meio da interação.

Assim, a aprendizagem é cada vez mais entendida como o resultado da participação social de professores e alunos, que se transmite por meio da linguagem, especializada, até que sua participação nessa tarefa deixe de ser periférica e com a passagem da competição para o aprendiz (BRUNER, 1986).

Para termos uma ideia da importância da relação entre interação e cognição, é relevante apontarmos o trabalho de alguns pesquisadores. Ao estudarem o comportamento interacional de crianças na escola e em suas comunidades Philips (1972) e Heath (1983) demonstram que o desconhecimento dos padrões interacionais privilegiados pela escola tornou os alunos de famílias indígenas americanas e famílias negras dos Apalaches, respectivamente, difíceis de se envolver na aprendizagem, uma vez que não atendiam aos padrões de interação que a escola prestigia.

Um outro exemplo é a pesquisa de Moita Lopes (1993) realizada em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, a qual indica que turmas que funcionam com o mesmo professor, mas seguem padrões diferentes de interação, podem ter seu sucesso na aprendizagem vinculada à aprendizagem interacional. A pesquisa foi realizada com duas turmas que seguiam padrões de interação distintos e indicou que a turma dos ditos bons alunos se adapta à assimetria interacional que favorece a escola, enquanto a turma dos considerados fracos (na verdade, repetentes e a ponto de serem afastados do principal sistema educacional, ou seja, do curso diurno ou da saída da escola para entrar no mundo do trabalho) insiste em um padrão simétrico de interação.

Ao analisar os dados coletados em sua pesquisa, Moita Lopes considera como imprescindível que a compreensão dos processos de construção social da aprendizagem por meio da interação faça parte de programas de formação de professores, avaliando que quando a aprendizagem/conhecimento é construída por meio da interação, a compreensão desse processo mediado linguisticamente deve fazer parte da formação do professor.

Na mediação semiótica essencial para a internalização dos signos, a palavra é o material privilegiado, é o elemento comum entre o locutor e o interlocutor, é uma fusão de pensamento e linguagem, estando sempre carregada de conteúdo ou significado ideológico, ou seja, é um tipo de “molécula do pensamento verbal interseccionada com pensamento e fala” (TUNES, 2000, p. 38).

Para Smolka (2000, p. 65), certamente, se for uma mediação semiótica essencialmente humana, o diálogo é importante, mas não deve ser entendido apenas como vozes alternadas, comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas como qualquer comunicação verbal, seja ela de qual tipo for, como encontro e incorporação de vozes em um espaço e tempo histórico-social, segundo Bakhtin. De acordo com síntese do autor, “partindo do conceito de internalização de Vygotsky e do conceito de diálogo de Bakhtin, pode-se dizer que se está em um campo onde não apenas as relações sociais são, antes de tudo, linguagem, mas onde linguagem/relações sociais constituem a atividade mental”(SMOLKA, 2000, p. 65).

Cada linguagem representa uma forma única de perceber a realidade tanto em seu vocabulário quanto em sua estrutura. Postman e Weingartner (1969) advertem que praticamente tudo que chamamos de ‘conhecimento’ é linguagem. Isso significa que a chave para entender “conhecimento” ou “conteúdo” é saber sua língua. Para os autores, uma “disciplina” é uma forma de ver o mundo, uma forma de conhecer, e tudo o que é conhecido nesta “disciplina” está inextricavelmente ligado aos símbolos (normalmente palavras) em que o conhecimento aí produzido está codificado. O ensino de biologia, matemática, história, física, literatura ou qualquer outra disciplina é, em última análise, ensinar uma língua, uma maneira de falar e, portanto, uma maneira de ver o mundo.

Certamente aprender uma linguagem nova envolve novas possibilidades de percepção. A ciência, por exemplo, é uma extensão, um refinamento da capacidade humana de perceber o mundo. Aprender envolve aprender sua língua e, conseqüentemente, falar e pensar de forma diferente sobre o mundo (MOREIRA, 2003).

É neste ponto que entra a ideia de aprendizagem crítica significativa. Para o autor, aprender um conteúdo de forma significativa é aprender sua linguagem, não apenas palavras, outros signos, ferramentas e procedimentos, mas sobretudo palavras, de forma substancial e não



aleatória. Aprender criticamente significa perceber essa nova linguagem como outra forma de perceber o mundo.

O ensino deve buscar facilitar essa aprendizagem e, então, entra em cena o princípio da interação social e do questionamento: a aprendizagem da nova linguagem é mediada pela troca de significados, pelo esclarecimento destes, enfim, pela negociação de significados que ocorre por meio da linguagem humana. “Não há nada entre os seres humanos que não seja instigado, negociado, esclarecido ou mistificado pela linguagem, incluindo nossas tentativas de adquirir conhecimento” (POSTMAN, 1996, p. 123). A linguagem é a mediadora de toda percepção humana. O que percebemos está inextricavelmente ligado a como falamos sobre o que dispensamos.

Diferente da abordagem de Postman (1996), onde o próprio conhecimento é linguagem, como por exemplo, aprender ciências de maneira significativa é aprender a linguagem científica, para Gowin (1981), por exemplo, um episódio de ensino ocorre apenas quando professor e aluno compartilham significados e, para isso, a linguagem é essencial. A proposta de Gowin é vygotskyana, pois para Vygotsky a mediação semiótica é essencial para a internalização de instrumentos e signos histórica e socialmente desenvolvidos. Nessa mediação, a linguagem é igualmente essencial. A isso somamos a mediação do outro, que neste caso é o professor.

Diante do exposto, podemos concluir que a interação sujeito-linguagem é um processo de confronto entre suas estruturas de conhecimento. Nesse confronto surgem construções, reconstruções, criações e recriações, pois a informação da linguagem do texto não é simplesmente transportada para a cabeça do sujeito leitor. O homem usa seus conhecimentos prévios para reconhecer os textos que circulam ao seu redor e experimentar diferentes linguagens, já que a leitura é uma atividade social constante (DELL’IMSOLA, 1991).

Portanto, é na interação de textos verbais, textos não verbais e sujeitos que surgem tensões entre mundos diversos, todos os quais representam uma fonte de sentido que configura a leitura como espaço onde a linguagem pode se revelar.

### **2.3 SUPERANDO AS DISTÂNCIAS DA EaD**

As tecnologias alcançaram nestas primeiras décadas do século XXI papéis imprescindíveis nas diversas atividades diárias, desde o preparo de um simples café até as mais complexas aplicações para celulares, *tablets* e carros. Nesse contexto, o cenário educacional,

principalmente na modalidade remota, também passou a incluir as tecnologias digitais em seu cotidiano, principalmente com a inclusão gradativa dos computadores e do acesso à Internet.

Podemos dizer, portanto, que com os avanços tecnológicos e uma política pública voltada para a formação de professores, a EaD teve seu crescimento exponencial durante a última década, tornando-se ainda mais evidente durante o advento da pandemia do COVID-19. Porém Peters (2001) alerta que, embora a EaD fortaleça a autonomia do aluno por meio de uma pesquisa e elimine a relação hierárquica entre professores e alunos, substituindo-a por uma relação de parceria que inclui os interesses de alunos do ensino médio, devemos atentar nos riscos de modernização dessa modalidade de ensino. Para o autor, em função de modelos tradicionalmente enraizados, nos quais os professores ignoram os alunos “por sua forte orientação ao conteúdo e exposição sistemática” (PETERS, 2001, p. 183), isso permite mascarar uma concepção instrumental de ensino.

Conforme Mendonça (2010), no Brasil a EaD teve sua expansão em 1904, com cursos de formação técnico-profissional nas chamadas Escolas Internacionais e, em 1939, foi fundado o Instituto Rádio Motor, e logo depois, em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro. Ou seja, até meados do século XX, as instituições de ensino brasileiras não estavam envolvidas com a educação a distância, ao contrário de países desenvolvidos como Suécia, Inglaterra e Alemanha, que já utilizavam essa modalidade educacional. Para a autora, “a história da educação a distância pode ser dividida em antes e depois da Internet”, porque foi com ela que o ensino se tornou mais aprimorado e centrado no aluno (MENDONÇA, 2010, p. 28).

Santos (2009) faz uma análise semelhante sobre o percurso histórico da educação a distância brasileira referindo-se, primeiramente, ao período até a década de 1960, a partir da invenção da imprensa, e aos estudos terem sido feitos por correspondência, a partir de impressos enviados pelo correio, seguidos da participação de rádio e televisão. Em seguida abrange o período de 1960 a 1985, com o uso de múltiplas tecnologias sem computadores e quando surgiram as primeiras universidades abertas. Esse período marcou a chegada da EaD ao Brasil.

O início do ensino a distância ocorreu entre os anos de 1985 e 1995 e estava diretamente relacionado ao uso de computadores pessoais e da Internet, enquanto estimamos que a próxima fase tenha ocorrido no período entre 1995 e 2005, quando a Internet começou a crescer, sendo possível permitir diferentes mecanismos e interações por meio de videoconferência. Por fim, a autora define a última fase como “inteligente flexível”, caracterizando-a pela utilização do portal de acesso aos processos institucionais ou ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (SANTOS, 2009).

Certamente, a história da EaD no Brasil avançou muito desde o advento da Internet e seu principal marco é a consolidação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) pois é com ela que, conforme o parecer de Lima, Faria e Desiderio (2013, p. 56), a educação a distância “está começando a se consolidar como prática nas instituições públicas e como parte das políticas públicas de educação”.

Anos depois, em 2006, com o decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema aberto para oferecer cursos e programas de ensino superior, o que significou um investimento governamental nessa área. Dessa forma, a história da educação a distância se confunde com as tecnologias presentes em cada sociedade, bem como com os avanços legislativos vivenciados no país (BRASIL, 2008).

Como observado, no panorama brasileiro a EaD é muito tímida, mas com projeções futuras importantes. Se antes havia muitas resistências e preconceitos contra esta modalidade, parece que a situação econômica e política, no limiar do milênio, acabou encontrando nela uma alternativa economicamente viável, uma opção para satisfazer as necessidades sociais e pedagógicas com o apoio de avanços nas novas tecnologias de informação e comunicação (SANTOS, 2009).

Conforme Aranha (2006), o Brasil apresenta, em cada período de sua história, realidades e contextos diferentes, mas, evidentemente, não difere o modelo de educação destinado às classes populares: uma educação domesticadora, elitista, reacionária, não raro às vezes, em precárias condições, privando-as, assim, de uma educação democrática, libertadora, transformadora e realmente de qualidade.

Como afirma Paulo Freire (1993), a educação como intervenção inspira mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos, ou seja, uma sociedade sem educação não evolui. Ou seja, dentro desta crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação do ensino a distância. Tornou-se posição de destaque para oferecer oportunidades de formação para adultos, para minimizar custos na educação e, em nível ideológico, para democratizar o acesso ao conhecimento.

Diante do cenário mundial em virtude da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a educação passou por uma ressignificação no intuito de garantir o direito à educação como prevê a Constituição Federal e outros documentos normativos. No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) baixou a portaria nº 343 que suspendia as aulas

presenciais nas instituições de ensino, substituindo por aulas em plataformas digitais no período da pandemia.<sup>1</sup>

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, no sentido de promover ações preventivas referentes à propagação do COVID-19. No dia 17 de abril de 2020, o CNE realizou uma consulta pública convidando as instituições e todos os sujeitos envolvidos com o processo pedagógico de acordo com o parecer que trata da reorganização do calendário escolar e das atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota enquanto durar a pandemia do COVID-19<sup>2</sup>.

Mediante esse contexto, a educação precisou retomar suas atividades aderindo a um novo modelo, denominado ensino remoto. As salas de aulas passaram a ocupar um novo tipo de espaço, tendo em vista as peculiaridades desta atividade. De acordo com a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020), as práticas docentes no contexto pandêmico precisaram ganhar novas dimensões. Com isso, educadores têm vivenciado desafios no trabalho: utilização das ferramentas tecnológicas, internet com baixa velocidade, manuseio de computador, dispositivos móveis, gravação e edição de videoaulas, ambientes de interação virtual no *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom* sala de aula e plataformas.

Salvo todos esses aspectos, é importante destacar as atividades rotineiras dos educadores como: planejamento, registro em diário de classe e reuniões pedagógicas. Essa reconfiguração das aulas no modelo ensino remoto traz novas demandas para a articulação entre escola, educadores e família, pois as atividades são desenvolvidas nos lares. Além disso, o ensino remoto trouxe reflexos das desigualdades sociais que a escola e seus atores vivem no cotidiano: professores sem recursos básicos para preparação das suas atividades, além das fragilidades no manuseio de tais materiais (MATTAR, 2012).

Portanto, em meio a este cenário de pandemia do novo coronavírus que tem marginalizado e excluído sujeitos escolares, negando a estes o acesso à educação, constatamos a necessidade de uma política global de enfrentamento à desigualdade social e de atendimento aos sujeitos em contexto de vulnerabilidade social (VIEIRA, 2020).

Contudo, o Todos Pela Educação (2020) defende que o ensino remoto não deve ser resumido só em aulas online; é necessário considerar as vivências de aprendizagem ao longo

---

1 Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 05 nov. 2021.

2 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 05 nov. 2021.

do processo formativo. De modo a minimizar os reflexos de tamanha vulnerabilidade, é preciso o engajamento do poder público, escola e famílias.

A EaD, sem dúvida, ainda precisa tornar-se uma ferramenta de formação de muitos professores para que as metas traçadas pelo governo federal sejam alcançadas nos próximos anos. Diante desse desafio, Lima (2005, p. 37) destaca que o uso de tecnologias aplicadas à educação é uma prática transformadora, pois “se refere à formação, e não à formação puramente técnica. O valor da tecnologia é que ela pode ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relações sociais”.

A prática da EaD é inerentemente distinta, visto que tempos e espaços distintos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade. A aplicação didática dos conteúdos e mesmo as relações que se estabelecem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) podem proporcionar a aprendizagem. Para pensar o ensino na EaD, é necessário, portanto, refletir com a *Didática Magna: A arte de ensinar tudo a todos*, obra de Comenius, sobre a didática e seus conceitos, cujas origens remontam ao século XVII. A obra defende a necessidade de uma transferência de conhecimento imbuída de um ensino tradicional e de uma visão eclesiástica (CANDAUI, 2012).

Para Berbel (2011), as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. As metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

De acordo com Valente (2014), com a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), surgiram várias modalidades de ensino a distância, tais como o ensino híbrido, que no contexto usual combina atividades presenciais e a distância.

Segundo Staker e Horn (2012) o ensino híbrido mescla momentos em que o aluno acessa conteúdos e instruções disponibilizados por meio de recursos online e outros em que o ensino ocorre dentro da sala de aula, envolvendo a participação de alunos e professores. Em virtude do isolamento social, os momentos de sala de aula podem ser realizados por meio de videoconferências, através de plataformas e servidores online, o que permite manter um momento de contato e interação entre docentes e discentes, mesmo que de forma não presencial.

Sabemos que os impactos ocasionados pela pandemia do novo coronavírus cingiram o mundo de maneira repentina, necessitando que o processo de ensino e aprendizagem fosse repensado e ressignificado a fim de atender a esse momento de excepcionalidade. O que ocorreu

no ensino básico foi uma adaptação: aulas remotas com o uso de tecnologias da EaD, mas não exatamente a adoção de uma modalidade a distância como de fato é, mesmo porque ela não foi regulamentada nesse segmento.

Apesar da Educação a Distância ter sido institucionalizada no Brasil com Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017<sup>3</sup>, que regulamentou a Educação a Distância no ensino superior brasileiro, diversas instituições tiveram que se readaptar, às pressas, a esse novo cenário, para evitar ainda mais prejuízos aos discentes. Assim, é importante que cada docente encontre na sua prática uma forma de sentir, comunicar e transmitir o seu conhecimento, ajudando os alunos a aprender neste novo paradigma da educação de contexto emergencial.

Os professores que agregarem transformações em suas práticas poderão ser mais eficientes em função das exigências da realidade social e da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida, dado o avanço científico e tecnológico. No Brasil, apesar das diretrizes nacionais, ficou a cargo dos governos estaduais e municipais a adoção de efetivas estratégias a serem utilizadas na educação remota durante a pandemia (MELLO, 2000).

Desse modo, conforme Vieira (2020), apesar das falhas, é importante reconhecer, como dito no *Webnário* do Todos Pela Educação, o trabalho e empenho dos conselhos e secretarias de educação estaduais e municipais na difícil tarefa de dar continuidade ao ano letivo de 2020/2021.

Para Vieira e Ricci (2020), as novas tecnologias devem ser exploradas para servir como meios de construção do conhecimento, e não somente para a sua difusão. Segundo as autoras, nos últimos anos a presença dos alunos em sala de aula diminuiu consideravelmente, sem falar nas universidades em que os alunos viraram atores virtuais, invisíveis para a estrutura acadêmica. Ao buscar na internet as fontes de conteúdo programáticos das disciplinas, os alunos ignoram a oportunidade de debates e reflexões em sala de aula.

É importante que o professor esteja atento ao perfil de seus alunos, estimulando-os sempre a romper obstáculos, pois o aluno do ensino a distância é figura central no processo ensino-aprendizagem e toda mediação didático-pedagógica deve se dar com o fim de otimizar seu desenvolvimento. Ou seja, quanto maior a comunicação entre alunos e professores e de alunos entre si, menor é a distância entre eles, independentemente da distância física. Isso leva a uma aprendizagem mais significativa e comunicativa, redefinindo a dinâmica em ambientes

---

3 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24)> Acesso em 05 nov. 2021.

virtuais, que passam a ter diferenças metodológicas, interferindo no ensino a distância e na mediação pedagógica (MORAES, 2006, p. 89).

### 3 O ENSINO EAD E O MATERIAL DIDÁTICO

Para a discussão de produção de material didático para EaD, é interessante conferirmos algumas observações feitas por Ribeiro (2011). Ela apresenta um apanhado completo e sucinto da história do livro desde seu surgimento, com os volumes ou rolos em material vegetal ou animal, em épocas remotas, até as mídias da atualidade. A pesquisadora faz reflexões sobre as necessidades comunicativas da sociedade e a forma de atendê-las ao longo do tempo, seja no papel ou nas mídias digitais.

Como se produz um livro virtual? Que propostas ele traz ao leitor que o manipulará? O que é um livro, hoje? Quanto pesa um livro, em gramas ou em kbytes? Como um livro se difunde, pela terra ou por meio de cabos? Quantos leitores alcança uma edição de bolso de um livro da moda? E quantos leitores alcança a versão digital, em CD-rom, ou o aplicativo para “rodar” no Kindle? (RIBEIRO, 2011, p. 97).

A autora, conhecida por seus estudos em multiletramentos e letramento digital, quer trazer a reflexão de que aceitar e utilizar as novas tecnologias não significa necessariamente substituir o livro tradicional. É necessário, no entanto, saber aproveitar esses recursos de forma a colaborar para os letramentos. Em *Textos multimodais* (2016), Ribeiro aponta a proposição de atividades de produção desse tipo de textos – infográficos, fluxogramas, linhas do tempo etc. – como forma de enriquecer a produção e a interpretação textual.

É interessante observarmos que esses são textos com os quais os alunos lidam em seus cotidianos, e que tal proximidade tende a ser um ponto positivo para a produção de material didático. Embora o foco da pesquisa aqui pretendida não seja (multi)letramentos, é visível a ligação que eles têm com a potencialização do processo de ensino-aprendizagem, daí o fato de eles serem incluídos como ferramentas.

Um importante aspecto é discutido por Souza (2012, p.156): não podemos avaliar a compreensão que alunos do ensino superior têm de seu material didático sem considerarmos primeiro o contexto de onde estes provêm:

Temos ciência de que as dificuldades de nossos alunos no trabalho com textos – tanto de interpretação quanto de produção textual – advêm de problemas relacionados à falta de práticas de leitura e escrita e ao desconhecimento de estratégias que poderiam ajudá-los nessas tarefas, já que tais atividades muitas vezes ficam em segundo plano nas escolas de nível fundamental e médio e pouco são incentivadas em casa. Nossos alunos, como os demais que frequentam faculdades particulares populares, na grande maioria, provêm de escolas públicas e são “trabalhadores-estudantes” (SOUZA, 2012, p.156).



Assim, cobrar dos alunos mais qualidade nas atividades acadêmicas sem oferecer-lhes conhecimento acerca dos gêneros textuais com que lidarão ou não investir em uma mediação pedagógica será trabalho improfícuo. Importante é considerarmos os trabalhos de Jakubinskij (2015) e seu ciclo sobre linguagem, dialogismo e interação. A língua é socialmente constituída e os que a adquirem firmam sua consciência linguística através dessa relação interativa, do diálogo. Daí entendemos a necessidade de considerar o contexto dos sujeitos desse processo. Suas palavras são carregadas de valores, que por sua vez determinam suas ações.

Corroborar esse pensamento o trabalho de Fiad (2015); em pesquisa sobre o letramento acadêmico, ela relata que há duas formas de abordagem do tema: a normativa e a libertadora (LILLIS; SCOTT, 2007 apud FIAD, 2015). A normativa considera uma homogeneidade nos estudantes e tem como objetivo identificar o que é convenção acadêmica para ensinar ao aluno, tornando-o proficiente. A transformadora, sem excluir esses pontos, trabalha a relação entre essas convenções e as tradições específicas e controversas do conhecimento, incentivando a perspectiva de escritores e considerando as ferramentas legítimas que os estudantes levam à academia para a construção de significados.

Outra discussão pode ser levantada em relação à compreensão dos livros didáticos: a linguagem usada por seus autores. Duarte, Pinheiro e Araújo (2012) apontam esse fato como uma das grandes barreiras para a compreensão do texto didático, além da já mencionada falta de ligação entre teoria e prática. De fato, precisamos ter um cuidado especial com a linguagem utilizada, e há um número considerável de trabalhos voltados ao tema da linguagem dialógica. Podemos ver, a seguir, uma consideração feita por Joye (2018) sobre transposição didática:

Para o conteduísta ou autor desses materiais, é necessário que faça a transposição didática de forma a facilitar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Para o estudante que estuda remotamente, essa transposição didática auxiliará na construção de materiais que o ajudem a seguir seu próprio ritmo, seu estilo, no seu tempo, por meio de estratégias cognitivas de interação com o Material Didático Digital e com os seus pares (JOYE et. al., 2018, p. 150).

Bezerra (2013) enfatiza que, além da interação com a linguagem e com a tecnologia, é necessário auxiliar os alunos na conscientização das peculiaridades e exigências impostas pela leitura e escrita em vários gêneros no contexto da EaD. Além do vasto número de gêneros comuns a determinados cursos, há os que caracterizam o Ensino a Distância, como fóruns, chats e *webquests*.

A produção de material didático para EaD precisa ser considerada em suas singularidades. Sobre isso, afirma Cruz (2016) que as rotinas e estruturas de IES brasileiras

precisam ser modificadas, visto não terem sido criadas para comportar demandas e características dessa modalidade. Ainda segundo a autora, não podemos pensar, a esse respeito, em mediação pedagógica apenas de forma técnica, mas usando a inclusão digital dos docentes de forma a fazê-los questionar, produzir, transformar a dinâmica social. A instituição deve se preocupar com esse letramento.

Sobre os recursos disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como afirma Lêdo (2013, p.15), “vale salientar que no AVA, assim como no meio digital como um todo, embora outros recursos (multi)midiáticos organizem as informações e possibilitem a interação, os processos de leitura e escrita são centrais, e se realizam através de variados gêneros textuais”. Assim, não há apenas um gênero em questão, mas diversos. A pesquisadora, que adotou perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (LEA; STREET, 1998 apud LÊDO, 2013), afirma que são necessários mais estudos sobre o ensino a distância e o letramento acadêmico nessa esfera.

### **3.1 CONCEITOS, REFLEXÕES E REFERENCIAIS EM EAD**

Como este é mais um momento de transição que marca a história do país, qualquer discussão sobre os rumos da educação brasileira é oportuna, pois as necessidades educacionais da população devem ser permeadas por questões que possam culminar em políticas públicas que ajudem a minimizar as necessidades que tais pedidos apresentam.

A EaD permite que a perspectiva leia a realidade de uma forma não dogmática. A separação geográfica de professores e alunos, sua característica mais marcante, permite pesquisar e encontrar caminhos que transcendem os limites do tempo e do espaço (ABED, 2012).

A modalidade de EaD, caracterizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), onde professores e alunos são espacialmente separados, tem crescido ano após ano para proporcionar a muitas pessoas a oportunidade de continuar sua formação, especialmente no nível de Ensino Superior (IWATA NETO; ALVES, 2018).

De acordo com Gatti (2014), podemos observar que as modalidades de ensino presencial e a distância diferem no que diz respeito aos cursos de bacharelado e licenciatura. Segundo a autora, neste estudo realizado em 2014, 73% estavam matriculados em cursos de bacharelado e 16,1% em cursos de licenciatura, enquanto 43,3% das matrículas são feitas em cursos de bacharelado e 30% em cursos de licenciatura, ambos referentes a modalidade EaD.

De acordo com o censo universitário de 2016, esses números continuam aumentando: o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016; na modalidade a distância o aumento foi de 7,2%. A participação em educação a distância era de 2% do total de matrículas nos cursos de graduação em 2006 e aumentou para 18,6% em 2016 (BRASIL, 2016, p. 7).

Embora tenha surgido a partir de cursos de formação gratuitos que moldaram suas várias gerações, uma vez formalizada, a EaD passou a estar intimamente ligada ao nível final de ensino do país. Por esse motivo, acreditamos ser necessário destacar alguns aspectos relacionados à educação superior no Brasil.

Alves (1994) destaca, na última década do século XX, que uma das principais falhas no processo educacional é a falta de controle qualitativo dos sistemas, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Não havia, naquele momento, nada no contexto da educação a distância. Na verdade, não existia sequer um cadastro nacional de instituições que utilizavam esse método de ensino, o que dificultava muito o controle de qualidade. Para amenizar essa situação, o MEC (1998) criou alguns indicadores de qualidade. Esses indicadores visam orientar professores, técnicos e gestores universitários a garantir que o ingresso na educação a distância esteja vinculado aos esforços de melhoria da qualidade de seus processos e produtos (CASTRO NEVES, 1998).

Embora existam instituições de Ensino Superior públicas e privadas na EaD no Brasil, a participação da iniciativa privada é maior, já que conta com mais de 88,2% das organizações, enquanto 11,8% encontram-se no setor público, segundo o censo do ensino médio 2017/2018. O mesmo documento contém informações importantes sobre as matrículas: por exemplo, de 2008 a 2018 o número de alunos matriculados no ensino superior aumentou, 63%, sendo 5,8 milhões no início desse período o número de alunos matriculados no ensino superior. Em 2018 eram quase 8,5 milhões com mais de 75 instituições do setor privado (BRASIL, 2019).

De acordo com o censo, o aumento da matrícula no cenário atual se deve principalmente à modalidade remota. Comparando os dados de 2017 e 2018, o documento mostra que o número de ingressantes na modalidade presencial diminuiu de um ano para o outro de 2.152.752 para 2.072.614, uma redução de 3,7%. Na EaD, o número de lançamentos passou de 1.073.497 para 1.373.321 no mesmo período, ou seja, 27,9% a mais.

Segundo os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (2007)<sup>4</sup>, a EaD pode ser projetada de diferentes formas utilizando diferentes linguagens e recursos, pois não existe um modelo único, e seu projeto e concepção atende aos requisitos da realidade de quem atingir. Embora não tenha um caminho único, é importante que seus autores, como primeira base de um projeto de EaD, tenham clareza sobre o conceito de educação, quem querem formar, o currículo vibrante e como se organizam a distância. Segundo os Referenciais, para ser considerada de alta qualidade, uma graduação em modalidade remota precisa exigir um compromisso institucional com as dimensões educativa, técnico-científica, econômica e política.

Para Oliveira (*et al.*, 2019), o contexto de expansão da Educação Superior no Brasil, por meio do surgimento de políticas públicas que contribuíram para o acesso e democratização da educação, é intensificado principalmente pela oferta de cursos de último nível de ensino na modalidade a distância, como é a EaD, com sua dinâmica, que sustenta significativamente a possibilidade de os sujeitos estudarem e ampliarem sua formação acadêmica. Conforme os autores, a partir da implantação da modalidade, por ser uma forma de ensino relativamente nova, é necessário pensarmos em diretrizes, documentos e textos que acompanham a oferta e todo o processo de ensino e aprendizagem a distância.

Os *Referenciais de Qualidade para EaD*, citados anteriormente, por exemplo, consistem em um texto enviado pela SEED/MEC, que visa a garantir critérios de qualidade para os cursos oferecidos nesta modalidade, seguindo a regulamentação de um artigo citado da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação.

A primeira versão do documento, em contexto preliminar, foi publicada em 2003, e uma das reflexões mais relevantes expressas na composição de seu texto afirma que: “apesar da possibilidade de diferentes formas de organização, um ponto deve ser comum a todos que produzem projetos desta forma: é o entendimento da Educação como fundamento primeiro, antes de pensar na modalidade de organização: A distância” (BRASIL, 2003, p. 7).

Netto, Giraffa e Faria (2010) discutem que após a elaboração das *Referências*, a comunidade acadêmica pôde ter uma visão mais uniforme dos objetivos educacionais da modalidade, percebendo que a proposta desta nova forma de ensino é muito semelhante aos anseios da educação presencial, no compromisso de formar o sujeito em todas as suas

---

4 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em 8 nov. 2021.

dimensões, levando-o à construção de si mesmo, fazendo-o pensar, refletir e questionar, tornando-o um sujeito que pensa com criticidade.

A característica fundamental na Educação a Distância é que ela se dá quando docentes e discentes ficam separados no tempo e espaço, porém a interação frequente entre eles diminui essa distância e o recurso de aplicativos como *Skype*, *Hangouts*, por exemplo, consegue aproximá-los, quando disponibilizados. Apesar de o curso ser a distância, a experiência tem mostrado a necessidade de os alunos verem e ouvirem a voz do professor/tutor (CHAVES, 1999 *apud* IWATA NETO; ALVES, 2018).

Conforme o documento dos *Referenciais*, um curso universitário a distância, avaliando sua qualidade, requer um compromisso institucional com aspectos pedagógicos, técnico-científicos, econômicos e fundamentais. Portanto, embora a abordagem remota tenha suas próprias características, linguagens e formatos, ela requer governança, *design*, lógica, monitoramento, avaliação, recursos técnicos, tecnologia e infraestrutura mediante o contexto da discussão e a política pedagógica da ação educativa. Como resultado, um projeto de educação superior a distância requer um forte compromisso institucional para assegurar que o processo de formação seja científica e tecnicamente baseado no mundo do trabalho e no aspecto político da educação cívica. Dada a complexidade e a necessidade de uma abordagem sistemática, referenciais de qualidade para projetos de cursos a distância deveriam incluir categorias relacionadas a aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura (BRASIL, 2007, p. 7).

Para termos em consideração estes aspectos, os seguintes temas-chave devem estar integralmente representados na Política Pedagógica da Educação a Distância:

- i) A concepção da educação e do currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- ii) sistema de comunicação;
- iii) Material didático;
- iv) Avaliação;
- v) Equipe multidisciplinar;
- vi) Infraestrutura de suporte;
- vii) Gestão Administrativo-Acadêmica;
- viii) Sustentabilidade Financeira (BRASIL, 2007, p.7-8).

Esses tópicos, de acordo com o documento, não são isolados, estando relacionados e podendo ser divididos em outros subtópicos.

Um ponto importante destacado neste documento é a importância de considerarmos um módulo de ambientação em cursos a distância, por ser uma novidade para o público interessado, que nem sempre está em contato com o computador. Para Iwata Neto e Alves (2018), este módulo introdutório faz toda a diferença na recepção de alunos no ambiente virtual, sendo muito importante começar a criar o vínculo entre tutor e aluno, e também para que os alunos aproveitem ao máximo o curso. Em relação à avaliação, o documento chama a atenção para a

importância de levarmos em consideração as singularidades do aluno, as taxas de aprendizagem diferenciadas.

Ainda tomando como base os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, no que se refere à qualificação dos professores para atuarem na educação a distância, de acordo com sua competência principal, primeiramente é errado supor que programas a distância reduzem o trabalho e a intermediação dos professores. Em contrapartida, nos cursos de ensino superior a distância, os docentes viram as suas funções alargadas, o que exigia um elevado nível de especialização. Num estabelecimento de ensino superior com cursos a distância, o docente deve ser capaz de:

- a) Estabelecer as bases teóricas do projeto;
- b) Selecionar e preparar todos os conteúdos curriculares de acordo com os procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) Identificar objetivos relacionados a habilidades, habilidades e atitudes cognitivas;
- d) Identificação de repertórios, cinematografia, ícones, audiologia, básico e suplementar;
- e) Preparar material didático para programas de educação a distância;
- f) Implementar um sistema de gestão da aprendizagem para o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente que motive, oriente, acompanhe e avalie os alunos;
- g) Avaliar-se continuamente como profissional participante de projeto coletivo de formação universitária a distância.

Além disso, a organização deve especificar uma política de treinamento e atualização periódica desses profissionais (BRASIL, 2007, p. 2021).

Apesar de não ter força de lei, os Referencias de Qualidade, aqui apresentados, servem como guia para amparar os processos de regulação, supervisão e avaliação de EaD, assim como a organização de proposta teórico-metodológica da educação a distância e da organização de sistema EaD.

Melhorar a qualidade do ensino é uma questão relevante na Constituição Federal, esse dever é do poder público. Apesar dessa obrigação, não existia mecanismo capaz de medir o desempenho acadêmico, com exceção dos cursos de pós-graduação onde a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) tem experiência nos cursos de mestrado e doutorado (SANTINELLO; VERSUTITI, 2009). Apenas em 2004 foi criado o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Sua missão se firma em três pontos: : avaliar, regular e supervisionar as instituições e os cursos de ensino superior. Os indicadores de qualidade das IES e seus cursos foram criados com fundamentação no Exame

Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esses indicadores também podem motivar o surgimento de ações de supervisão por parte do MEC (BRASIL, 2004).

Alinhada com as reflexões aqui apresentadas, Liberali (*et al.*, 2015, p.5), em seus estudos fundamentados em Torres Santomé (1998), também destaca a necessidade de integrar a escola à realidade para torná-la mais envolvente, atualizada e contextual. Essas considerações sobre os currículos da *web* e a marcante importância da educação contextual e a consideração das ferramentas digitais e sua integração aos currículos contribuem para o maior engajamento dos alunos, estabelecendo vínculos entre eles e, assim, reduzindo o número de alunos evadidos.

Oliveira *et al* (2019) realizaram um estudo sobre os *Referenciais de Qualidade para Educação a Distância* e constataram que, enquanto a primeira versão do documento, de 2003, procurava versar sobre o primeiro desenho dos projetos e de como seriam os cursos ofertados, a partir da versão oficial em 2007, os conceitos foram mais afinados e discutidos para operacionalizar as características primordiais em EaD. Conforme os autores, no ano de 2018, especificamente em 03 de julho, a criação do grupo de trabalho, que tem como finalidade atualizar e produzir uma nova proposta de Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância, demonstrou que essa modalidade ainda em constante expansão precisa de atualizações para que se aproxime das demandas do cenário atual. As discussões, ainda em andamento, se desenvolvem com o intuito de promover as atualizações necessárias.

### **3.2 AS MATRIZES DE COMPETÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE EAD**

Segundo a visão de Aretio (2002), na EaD existe uma multiplicidade de agentes que intervêm desde o planejamento do curso até a avaliação da aprendizagem dos alunos. Diferentemente de um professor de educação convencional, que normalmente trabalha individualmente, o ensino a distância requer equipes de especialistas em diferentes áreas, como planejadores, especialistas em conteúdo, tecnólogos em educação, especialistas em produção de materiais, guia de aprendizagem, tutores e avaliadores.

Veiga (2000, p. 186) reforça que o projeto pedagógico tem uma dimensão utópica, que significa o futuro ‘fazer’, a possibilidade de ser realizado, a ideia de se tornar um ato. Nesse caso, para o autor, a utopia será sempre algo realizável em um futuro próximo, tornando algo possível, uma possibilidade de sua existência. Nesse sentido, “fortalece o caráter político da educação e valoriza o papel da universidade e do projeto político-pedagógico que visa

desenvolver um projeto histórico de transformação da ordem social”. Em seu entendimento, o projeto político-pedagógico pode ser compreendido como uma prática inovadora que requer integração em diferentes níveis, como em origem, conceito, metas, requisitos, características e efeitos.

Aretio (2002, p. 96) argumenta que, para oferecer racionalidade científica e fundamentos teóricos, a educação a distância necessitaria de um conhecimento coerente, sistemático e ordenado de natureza diferenciada:

- *Gnoseológica* (conhecimento, compreensão e explicação da realidade da educação a distância e da sua prática pedagógica como atividade intencional);
- *Tecnológica* (saber tornar possível, transformar para melhor esta realidade educacional, planejando, regulando, conduzindo e controlando as sequências de intervenção);
- *Axiológica* (uma dimensão dos valores ou objetivos educacionais que marcam o que deve ser).

De acordo com Pretti (1996, p. 27), “o tutor, ao respeitar a autonomia de aprendizagem de cada aluno, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, o tutor é aquele que tem maior contato com o aluno e, dessa forma, pode perceber as necessidades de seus alunos em diferentes condições. A atuação do tutor fundamenta-se no fato de que, além das aptidões pessoais e profissionais, também possui conhecimento das modalidades em que atua. Além disso, é necessário conhecer o uso competente das tecnologias de informação e comunicação, o que, sem dúvida, ajudará a desenvolver as competências dos alunos e a promover a cooperação entre o grupo.

Na compreensão de Alves e Nova (2003), para que a Educação a Distância alcance o potencial de vantagem que pode oferecer, é necessário investir no aprimoramento do tutor e, sobretudo, na regularização da atividade, bem como na definição e monitoramento de indicadores de qualidade. Nesse sentido, a identificação e análise das competências, habilidades e informações essenciais que provocam a eficácia das ações do tutor, bem como a realização da qualificação de cada agente no processo ensino-aprendizagem, são fundamentais para as melhorias dessas capacidades.

Segundo Muller (2010, p. 52) existem diferentes conceitos de competência, mas todos unidos pela sua essência, definem que “é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam grande parte do trabalho de uma pessoa, e que estão ligados ao seu desempenho”. No mesmo sentido, Parry (1996) traz a definição como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados, que influenciam uma parte considerável da atividade de alguém, que está relacionada ao seu desempenho, que pode ser medido de acordo



com padrões preestabelecidos, e que pode ser aprimorado por meio de treinamento e desenvolvimento.

Conforme disposto no decreto 5707 que institui a política nacional de desenvolvimento humano, a capacitação é entendida como “um processo de aprendizagem regular e deliberado, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das capacidades institucionais, através o desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, decreto 5707/2006, art. 2º, inciso I). Essa definição esclarece a intenção de vincular as habilidades desenvolvidas em cada servidor com as necessidades e objetivos da organização.

A gestão por competências é um modelo de gestão que permite avaliar os conhecimentos específicos exigidos para um cargo pela pessoa que o desempenha. Embora o modelo de gestão por competências possua outros componentes, o decreto foca na capacitação (MULLER, 2010).

O *Relatório Delors* da UNESCO, citado por Abbad (2007), indica o que profissionais atuais e futuros precisarão construir em sua aprendizagem para desenvolver as quatro habilidades principais (pilares) necessárias para a aprendizagem ao longo da vida: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprendendo a ser (Quadro 1).

**Quadro 1:** As quatro habilidades principais para a aprendizagem

<b>Aprender a conhecer</b>	Decorrente da necessidade de o indivíduo estar continuamente inserido em um processo de compreensão, descoberta, construção e desconstrução do conhecimento. Mais do que aprender conteúdos, é necessário conhecer linguagens e metodologias a partir das quais os conhecimentos são gerados e transferidos.
<b>Aprender a fazer</b>	Relaciona-se a habilidades e atitudes supostamente capazes de tornar o indivíduo constantemente apto a enfrentar novas e desafiadoras situações, inclusive de trabalho.
<b>Aprender a conviver</b>	Refere-se às habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo conviver bem com outras pessoas, em um cenário em que os

	trabalhos, cada vez mais complexos, exigem a atuação profissional em equipes interdisciplinares para a solução de problemas.
<b>Aprender a ser</b>	Refere-se ao desenvolvimento integral da pessoa. É preciso que o ser humano se desenvolva plenamente em todas as suas potencialidades.

**Fonte:** adaptado de Abbad (2007, p. 352).

Acompanhar o trabalho dos tutores e suas competências representa uma transformação cultural rumo a um maior senso de responsabilidade e autogestão dos coordenadores, portanto, como uma forma fácil de melhorar o desempenho. O que precisa ser feito num primeiro momento é definir as competências técnicas, conceituais e interpessoais, dentro de cada tarefa realizada. É importante notar que conceituar competência não é definir tudo o que o tutor faz, mas sim definir quais habilidades devem ser despertadas ou desenvolvidas (LEME, 2005).

Conforme Soares (2002), o docente, com um novo perfil e novas exigências assumidas, incluindo o exercício da profissão, no quadro universitário, integra-se em uma organização social que deveria ser referência e motor de mudança e inovação na sociedade, mas em determinados momentos históricos, novas culturas demoram a assimilar ou se apropriar. No caso da Educação a Distância, além da formação mais específica dos docentes, a evolução dos documentos e planos institucionais exige a presença de um departamento com objetivos específicos de promover educação inovadora na universidade.

No entanto, “a eficácia e eficiência das instituições educacionais dependem em grande parte da formação, habilidades e atitudes dos professores” (ARETIO, 2002, p. 116). A fala do autor se alinha com a de Pretti (2005) ao afirmar que em primeiro lugar, a presença do professor é fundamental no desenvolvimento de um projeto pedagógico e, depois, no desenvolvimento de materiais didáticos impressos que devem ser comunicados direta e objetivamente aos alunos. Outro ponto importante do envolvimento do professor, segundo o autor, é a preparação e implantação de teleaulas, feita de forma direta e requerendo a preparação e dedicação do professor. Igualmente importante é a relação entre professores e auxiliares, que mantêm um vínculo diário e permanente com os alunos.

Para Muller (2010), o desafio é, portanto, capacitar profissionais com um conjunto de competências e habilidades, para que eles desenvolvam suas atribuições e responsabilidades na

educação corporativa. Atuar na educação a distância não é tarefa simples, como pôde constatar Abbad:

As novas tecnologias de informação e comunicação representam desafios para profissionais que atuam na produção de cursos a distância. O desenvolvimento da mídia para criar um ambiente propício ao aprendizado é algo que requer muito esforço e habilidade técnica por parte dos grupos responsáveis pela educação hoje. Obviamente, são poucos os profissionais preparados para enfrentar esses desafios (ABBAD, 2007, p. 359).

Conforme Masetto (2003), para o projeto político-educacional ser inovador e coerente, há necessidade de ser construído cotidianamente, concebido e implementado com base em relações sólidas e transparentes, e que visa ser assumido por todos. Este carácter dinâmico colabora, segundo Veiga (2000), com a construção contínua e estimula a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, entre outras competências indispensáveis. Nesse sentido, a formação a distância deve oferecer uma abordagem de aprendizagem autônoma vinculada às experiências.

Nesse sentido, a educação é uma preparação para a liberdade, transformando alunos em um ser livre pelo saber de escolha e ação social (FREIRE, 1981). Um bom professor deve encorajar a diversidade, esperando que seus alunos tenham suas próprias ideias e tenham a coragem de protegê-las e apoiá-las:

O ensino ganha um novo significado quando traz a alegria da descoberta e a importância de saber, quando desperta a observação, desperta a curiosidade, promove a busca de informações, o esclarecimento de dúvidas e orienta para agir, enfim, quando atende a uma necessidade de alunos (CHIZZOTTI, 2001, p.103).

O ensino a distância, pela sua própria estrutura e objetivos, proporciona um ambiente de aprendizagem no qual os discentes podem aprender o que lhes interessa intimamente e atende às suas necessidades, proporcionando uma vida mais plena e significativa (ARETIO, 2002, p. 148).

Porém, um grande desafio encontrado neste cenário,

(...) é o aprofundamento das reflexões e o esclarecimento da comunidade universitária sobre a necessidade de conjugar a construção de projetos político-pedagógicos diferenciados que começam a se delinear nas faculdades/institutos/ departamentos com um projeto institucional. É a partir da construção e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos que o projeto institucional aprimora suas intencionalidades. Nesse sentido, os projetos de cada curso, coordenados entre si, revelam o compromisso educacional da instituição universitária. (VEIGA, 2000, p. 216).

É importante registrar que as competências são, antes de tudo, ferramentas que podem contribuir sobremaneira para a gestão de pessoas. Conforme a pesquisa de Muller (2010) com relação às ações em EaD, 88% das instituições já implementaram ou estão em vias de

implementação desta modalidade de ensino, seguindo a tendência mundial de cada vez mais os treinamentos e capacitações utilizarem o *e-learning*. Um importante dado de sua pesquisa é que as escolas de governo que não desenvolvem ações em EaD não o fazem por ausência de pessoal qualificado, por necessidade de regulamentação de contratação de pessoal ou por falta de domínio da tecnologia, de modo que a autora ressalta a necessidade uma matriz de capacitação que poderá servir para incluir a EaD na educação profissional continuada dos servidores públicos de todo o país, em consonância com as diretrizes do PNDP.

Por fim, destacamos que a proposta de Matriz de Capacitação ajusta-se às especificidades de cada organização, em cada esfera de governo. Assim, ao planejar o seu modelo de capacitação, é necessário consultar tanto o desempenho individual do profissional como as competências coletivas em benefício da organização.

### **3.3 AS MATRIZES DE COMPETÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE MEDIAÇÃO EDUCACIONAL EM EAD**

Os tutores de EaD devem promover e estimular a pesquisa e o aprendizado dos alunos. Até certo ponto, tornar-se conselheiro compreendendo seus limites de tempo e espaço. Funciona de forma proativa, antecipando problemas e situações inesperadas (ARETIO, 2002). Criar um ambiente fértil e efetivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de modo que

[...] o trabalho de tutoria, apesar de apresentar suas especificidades, guarda em si a essência da ação educativa desenvolvida pelo professor, é alguém essencial, que no estabelecimento de suas mediações entre o/a estudante e as informações fornece as direções, indica caminhos, possibilita a construção do conhecimento (Bezerra; Carvalho, 2011, p. 241).

A mediação pedagógica alcança, desdobra e duplica modalidades para além dos níveis de representação, de replicação dos planejamentos a cada ano letivo. Às voltas das orientações curriculares e das políticas públicas de educação, os materiais didáticos podem ser reconfigurados em função da flexibilidade de diálogos de órgãos reproduzidos com originalidade de fala, leitura, escrita, compreensão e expressão da linguagem (DELEUZE, 1998).

A mediação pedagógica na Educação a Distância não se esgota no quadro de referências em materiais didáticos impressos, pois a interação é um componente muito importante. Porém, os materiais didáticos ocupam um lugar importante nesta mediação que norteia o processo

ensino-aprendizagem (SALES, 2005). Conforme Barbosa (2005), as políticas públicas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino, estão cada vez mais ricas em critérios de avaliação e com disponibilidade de recursos. Na EaD, elas incentivaram notavelmente professores universitários a preparar material didático para suas disciplinas. Nesse sentido, a discussão em torno do material didático se dá cada vez mais na modalidade a distância.

Livros didáticos impressos e hipermediáticos refletem várias situações, o que deve ser motivo de preocupação para os profissionais da educação. Os materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem assumem um padrão espacial fundamental ao longo da trajetória educacional, presente desde a educação básica até o ensino superior, ainda que nem sempre sejam apresentados inicialmente escritos para fins educacionais. A nomenclatura e os modelos variam de livros, artigos, vídeos, resenhas, resumos, listas de exercícios, leituras adicionais, jornais, revistas, animações, simulações ou hipertextos (NEDER, 2004).

Para Mallmann (2008), quando as características específicas da interação que caracterizam a mediação educacional em EaD são tomadas de uma perspectiva analítica, as funções de documentos educacionais se expandem. Este é um dos pontos impulsionadores da investigação sobre os efeitos da implementação da instrução sobre o planejamento, implementação, avaliação e reprogramação de materiais impressos e hiperímídia. Em EaD, a mediação “é entregue em diferentes modos e meios de comunicação. Diretamente, o processo é orientado pelo professor em tempo real a partir de diversas situações de aprendizagem” (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006, p.12).

A mediação educacional faz parte do circuito de conteúdos e saberes educacionais que devem ser considerados na formação de professores. Políticas públicas de educação, como o Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN) (BRASIL/MEC, 2002), que desenham as competências e capacidades necessárias para o desempenho docente, estão impulsionando a transformação do ensino. O Manual de Referência da Qualidade para Educação a Distância (BRASIL/ MEC/SEED, 2003) enfatiza a necessidade de integração dos cursos com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior e recursos educacionais, como pontuado no tópico anterior.

O uso generalizado das TIC tende a favorecer posturas autônomas na construção do conhecimento (PALLOFF; PRATT, 2002). No entanto, os alunos devem ser orientados ao longo de seus estudos para atingir com sucesso os objetivos do curso, além de evitar o isolamento e o tédio (ARETIO, 2002; MEZZARI *et al.*, 2014). Como afirma Machado (2009, p. 26): “Existem dois componentes básicos que caracterizam a aprendizagem de qualidade na

educação a distância: interação e autonomia”. Em geral, o tutor é aquele que impulsiona o processo ensino-aprendizagem na educação a distância contemporânea, atuando como mentor e mediador.

Para desempenhar essas funções, ele precisa de certas habilidades relacionadas à pedagogia, conforme mencionado por Belloni (2009), Bernardino (2011). Nobre e Melo (2011) apresentaram uma lista exemplar de habilidades do tutor, embora outras habilidades possam ser necessárias dependendo da prática de ensino. Dentre as competências destacadas pelos autores, algumas são consideradas essenciais para a atuação do tutor na vertente pedagógica discutida a seguir.

- **Ser um motivador da aprendizagem:** Uma das habilidades listadas é um tutor que atua como um motivador para a aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que será um dos fatores impulsionadores do processo de aprendizagem. Tal dinâmica é possível quando o dispositivo é desenvolvido para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Neste ponto, as mediações serão implementadas e destacadas com elogios, enfatizando os alunos participantes, o que significa que as “recompensas” individuais internas durante as mediações serão essenciais para motivar os alunos (MEZZARI *et al.*, 2014; NOBRE; MELO, 2011).
- **Transmitir uma linguagem clara e amigável:** Outra habilidade importante na educação presencial e a distância é ter uma linguagem clara e amigável. A linguagem é o meio pelo qual a mediação ocorre (VYGOTSKY, 1988). Na educação a distância moderna, devido ao espaço virtual, a linguagem merece atenção, pois o contato entre tutor e aluno é limitado, portanto não pode haver ruído de comunicação, nem interferência. (NOBRE; MELO, 2011).
- **Aceitar a heterogeneidade de conhecimentos e capacidades dos alunos:** Compreender as diferentes capacidades de aprendizagem dos indivíduos é essencial para o processo de ensino (FERNÁNDEZ, 1991). No contexto deste estudo, o termo habilidade tem sido usado estritamente em relação aos alunos. Competência é a capacidade dos alunos de analisar, compreender e desafiar conteúdos aprendidos (WEISS, 2008). Essa habilidade está ligada à empatia social. O tutor precisa ter empatia por seus alunos, a capacidade de se colocar no lugar do outro e de analisar suas posturas e dificuldades (NOBRE; MELO, 2011).
- **Desenvolver atitude crítica nos alunos no processo de aprendizagem:** De acordo com Freire (1993), o ensino exige uma postura crítica, pois a educação não se

desenvolve por curiosidade ingênua. Assim, educadores presenciais e a distância devem ter criticidade ao desenvolverem o pensamento crítico em seus alunos. Envolve romper com o senso comum, que muitas vezes reforça a alienação. A atitude crítica do tutor é essencial para o desenvolvimento da prática docente e a compreensão da educação, pois, mais do que o desenvolvimento cognitivo do aluno, participa da formação do cidadão.

- **Saber avaliar o desenvolvimento do aluno e dar *feedback*:** Por fim, destacamos a capacidade de avaliação. Saber avaliar um aluno é uma tarefa complexa. Requer algumas considerações teóricas acerca da avaliação e recomendações pedagógicas do curso. De acordo com o artigo 24, inciso IV, da LDB (Brasil, 1996), a avaliação dos alunos da escola deve respeitar os seguintes critérios: “avaliação contínua e cumulativa dos resultados de aprendizagem de alunos, com nível comum de variáveis qualitativas em vez de aspectos quantitativos, e resultados ao longo do tempo passam em qualquer exame final”.

Tanto na educação presencial quanto na EaD, o processo de avaliação envolve o monitoramento do desenvolvimento do aluno ao longo de um período de tempo. Conforme Tenório, Teles e Tenório (2016) não deve ser julgado com base em situações isoladas. A maior diferença da Avaliação do Sistema Remoto é o *feedback*, escrito pelo tutor após a pontuação de cada tarefa e enviado aos alunos, para orientá-los nas atividades subsequentes.

A mediação educacional é valorizada na medida em que humanos (professores, tutores, alunos, instaladores) e não humanos (mediação pedagógica impressa e hipermídia) são aliados que compõem coletivos em torno dos objetivos almejados no ensino-aprendizagem. Na EaD, os professores “conversam” com os alunos por meio de materiais didáticos. Os materiais participam da rede interativa estabelecida entre professores, auxiliares de ensino e alunos (MALLMANN, 2008).

A diversidade que caracteriza o processo de construção de auxiliares de ensino para educação a distância compromete a conciliação pedagógica, a partir da seleção de conceitos que priorizam sua implantação. O desenho pedagógico é um material de instrução que leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos e princípios como diferenciação incremental; mediação integrada; organização sequencial e reforço de conteúdo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) requerem o estabelecimento de uma pedagogia investigativa.

Sacristán e Gómez (1998) destacam a importância da organização do material didático, pois a aprendizagem pode ser priorizada desde que o material seja organizado de acordo com o potencial. Um dos principais desafios da EaD é garantir a qualidade de seus programas por meio do desenvolvimento de uma metodologia de ensino coerente com esse sistema, seja ou

não a base de implementação impressa, disciplina de ensino e aprendizagem, no ambiente virtual ou hipermídia.

Segundo Angotti e Quartiero (2005), existem aspectos essenciais no planejamento dos cursos de EaD, e entre eles estão o material didático, a escolha dos meios de comunicação, o planejamento das atividades de aprendizagem e a avaliação. Cada um desses fatores observados no planejamento de cursos a distância tem implicações imediatas para o desenvolvimento de mediadores didáticos impressos ou hiperdidáticos. Essas opções pedagógicas e gerenciais norteiam a prática pedagógica ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias didáticas para orientar a educação a distância, como os princípios de ensino e aprendizagem.

Os princípios preconizados no projeto pedagógico para cursos a distância constituem uma importante referência na elaboração do material didático. Registramos a seleção dos conceitos, a estrutura dos objetivos, os processos metodológicos da investigação individual, o trabalho em grupo, os momentos presenciais e o processo de avaliação (MAZZARDO, 2005).

Mezzari *et al.* (2014); Nobre e Melo (2011) destacam a necessidade de o tutor estimular a aprendizagem em cursos a distância. Para Moore e Anderson (2003), na EaD ocorre a distância transacional, ou seja, a distância física, psicológica e comunicacional entre educadores e educandos, com consequências para o processo de ensino-aprendizagem. Esse afastamento pode ocasionar dificuldades de aprendizagem e mal-entendidos durante a troca de informações (DIAS; LEITE, 2010).

Luckesi (2011) descreve a avaliação do aluno como uma das etapas mais difíceis do processo de ensino-aprendizagem para o educador. O autor sugere encarar o ato de avaliar como uma ação contínua com a qual o educador possa tomar decisões referentes à aprendizagem do aluno, de modo a ajudá-lo a alcançar seu desenvolvimento pessoal.

Prover aos alunos *feedbacks* de tarefas ou avaliações faz parte do processo de avaliação da aprendizagem a distância (BORGES; SOUZA, 2009). A explicação detalhada da correção realizada pelo tutor após cada atividade ajuda o aluno a entender o que se espera dele e os objetivos do curso, além de orientá-lo em futuras atividades.

Para Mallmann (2010), a produção de materiais didáticos para a mediação pedagógica na educação a distância requer competências relacionadas à estrutura e unidades temáticas, resultadas de pesquisas sobre ensino e aprendizagem, singularidades na modalidade a distância, o papel social da escola, a formação de docentes, inquérito pedagógico, aspectos relacionados com o conteúdo da área, conhecimentos pedagógicos gerais e especificamente e procedimentos suportados por recursos tecnológicos. Nesse sentido, podemos considerar como pontos de vista



inovadores dois aspectos da abordagem pedagógica até agora: inovação tecnológica e formas concretas de como fazer as coisas.

Lenoir (1994) destaca que o professor-mediador tem capacidade distinta do professor-facilitador, pois não é apenas orientador e motivador, mas também criativo, e propõe estratégias, elabora roteiros de aprendizagem. Em outras palavras, ele constrói mediadores para incitar a ação. Para Melo e Carvalho Neto (2006, p. 31),

uma atividade que visa desenvolver o conhecimento científico e ampliar o âmbito da linguagem (ações e pensamentos) faz parte da proposta do professor sobre uma problemática. O que conta é o motor que move as diversas ações dos alunos: motiva, desafia, desperta interesse e gera discussões.

Por fim, é essencial destacarmos a intenção essencial no processo de ensino-aprendizagem, chamado de “intenção de criar aprendizagem e intenção de aprender” (CASTRO, 2002, p.1). Para o autor, a finalidade educacional é o que determina a qualidade educacional de um texto, um diálogo ou um objeto.

## **4 A PRODUÇÃO DE MÓDULO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA DISCIPLINA DE SOCIOLINGUÍSTICA PARA UM CURSO DE LETRAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Após todo o estudo do papel da linguagem para a interação professor-tutor-aluno na Educação a Distância e as reflexões sobre o ensino EaD e o material didático, este trabalho chegou à sua parte prática: desenvolver uma unidade de conteúdo da disciplina de Sociolinguística de um curso de Letras na modalidade a distância. Buscamos desenvolver nesta produção o que foi discutido sobre linguagem dialógica, interação e características de um bom material didático voltado para a EaD.

### **4.1 CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO**

O material desenvolvido foi um módulo/uma unidade de conteúdo da disciplina de Sociolinguística de um curso de Letras na modalidade a distância de uma universidade comunitária na cidade do Recife. A escolha da disciplina se deu por afinidade nossa com a área de conhecimento. A produção foi feita de acordo com as orientações do documento *Produção de Conteúdo*, desenvolvido pela IES em questão.

A disciplina tem 04 créditos, o equivalente a 60 h/a. O curso, em seu perfil profissional, aponta que o profissional dessa área deve dominar o conhecimento específico da área e, na totalidade do conhecimento socialmente produzido, perceber as relações existentes entre os aspectos educacionais e as relações sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais o processo educacional acontece (UNICAP, 2020). Por conseguinte, o material deve levar a uma construção de conhecimento compatível com esse perfil. Tomados, na produção, os devidos cuidados com a linguagem de acordo com o que foi estudado, além de todos os requisitos de conteúdo, esperamos que esse processo se efetive.

### **4.2 ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EaD**

O Roteiro para a produção de material da IES em questão aponta que ele deve ter quatro módulos, com aproximadamente vinte e cinco páginas cada. Além dessas páginas, deve haver

cinco questões de múltipla escolha e duas discursivas no padrão Enade. Não foi necessário desenvolver tais questões para a finalidade deste trabalho, uma vez que demos ênfase à criação do conteúdo que constituiria uma unidade do Guia de Estudo. Vale salientar que as instruções afirmam que o material a ser produzido pelo(a) conteudista deve ser uma orientação que conduza à busca pelo conhecimento, não um capítulo de livro. A leitura deve ser leve e motivadora de outras leituras para aprofundamento.

Para produzir o material, tivemos acesso a alguns materiais exclusivos da IES à qual este se destina, dentre elas, o *Roteiro para a Produção de Disciplinas Virtuais* e o *Guia de Produção para Professores Conteudistas*, com orientações de ordem didática e outras mais técnicas; as primeiras dizem respeito sobretudo à linguagem e as outras se voltam à formatação do texto verbal e cuidados com o texto não verbal e utilização de links, imagens e outros recursos.

Assim, o texto foi escrito com ênfase nos pontos analisados nos capítulos 2 e 3 e nos elementos solicitados no Roteiro da Unicap, que reforçam o já exposto anteriormente: uma “linguagem dialógica instrucional”, com interrogações que chamem o aluno à interação, uso de elementos coesivos, elementos dêiticos e um estilo democrático. Quanto ao conteúdo, foi abordada a parte introdutória da disciplina de Sociolinguística, intitulada Linguística, Sociedade e Cultura.

#### 4.3 MÓDULO DE MATERIAL DIDÁTICO: LINGUÍSTICA, SOCIEDADE E CULTURA

##### **SOCIOLINGUÍSTICA: LINGUAGEM, SOCIEDADE E CULTURA**

##### **Palavra do professor**

A presente disciplina tem como principais objetivos a identificação de conceitos, o reconhecimento das principais correntes de estudos e de pesquisa da Sociolinguística. Também são objetivos a contextualização das suas origens; a caracterização do objeto de estudo; a identificação das principais características sociolinguísticas da sociedade brasileira e suas implicações para a educação, bem como a conscientização da variação linguística e da educação

em Língua Portuguesa. Nosso foco, nesta unidade, serão os temas: Sociolinguística: conceituação e Linguagem, sociedade e cultura.

O desenvolvimento da disciplina será baseado na discussão proposta neste texto base e na leitura dos textos fontes dos principais teóricos. A avaliação da disciplina será realizada xxxxx. A carga horária da disciplina é de xxxxx.

Nesta unidade, abordaremos o surgimento da Sociolinguística, seus principais conceitos e autores. Ao término da unidade, você deverá identificar conceitos, saber contextualizar as origens da Sociolinguística e caracterizar o objeto de estudos da disciplina.

### **Objetivos da Unidade**

- Analisar com criticidade os conceitos de língua, gramática e norma linguística pertinentes à Sociolinguística;
- Apresentar a relação entre língua e sociedade e os conceitos subjacentes a esta abordagem: língua, gramática e norma;
- Refletir sobre a relação entre língua e sociedade.

#### **1. Sociolinguística: conceituação**

Para Sperança-Criscuolo (2014), o ensino da língua, desde seu início e por muito tempo, centrou-se no ensino de sua estrutura, basicamente na observação de como se agrupam os elementos linguísticos para formar frases e sua classificação. Conforme a autora, tendo em vista que qualquer metodologia de ensino sofre influência da concepção que tenhamos do respectivo objeto de ensino, falamos a princípio da língua enquanto um sistema motivado por regras internas a partir das quais construímos enunciados perfeitos, eficazes.

Podemos dizer que a linguística é uma ciência nova que data do século XX, mais precisamente com o surgimento dos estudos de Ferdinand de Saussure. Segundo Pimenta-Bueno (2004) foi nesse período que a linguística passou a ser reconhecida como uma ciência, principalmente a partir da obra *Curso da Linguística Geral*, que data do ano de 1916. Ainda segundo a autora, essa obra foi, na verdade, resultado de uma série de anotações dos alunos de Saussure.

Ante muitas discussões, a história da linguística remonta ao desenvolvimento da linguística como ciência da linguagem. Através dos séculos, muitos estudiosos se debruçaram sobre a

análise formal, o significado e o uso linguístico em diferentes contextos. Desde a Idade Antiga até a contemporaneidade, diversas teorias surgiram em torno de fenômenos da linguagem (MARTINET, 1960).

Bod (2013) explica que a linguagem começou a ser estudada sistematicamente pelo gramático indiano Pānini no século VI a.C. Por volta do século IV a.C., alguns estudiosos da China também desenvolveram as próprias tradições gramaticais. Aristóteles lançou as bases da linguística ocidental como parte do estudo da retórica em sua Poética, datada entre 335 a.C. e 323 a.C. As tradições da gramática árabe e hebraica desenvolveram-se durante a Idade Média em um contexto religioso, tal como a gramática em sânscrito de Pānini.

As abordagens modernas de encarar os fenômenos linguísticos começaram a se desenvolver no século XVIII, quando a disciplina clássica da retórica foi gradualmente removida. Durante o século XIX, o estudo da linguagem passou a ser considerado parte da psicologia e da biologia, visão base para atual corrente anglo-americana. No entanto, essa integração foi questionada no início do século XX com Ferdinand de Saussure, como dito anteriormente, que finalmente estabeleceu a linguística como disciplina autônoma. Segundo a concepção saussuriana, a linguística geral consiste no estudo da linguagem como um sistema semiótico que inclui a análise da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica. A abordagem do cientista, por sua vez, pode ser sincrônica ou diacrônica (JOSEPH, 2002).

Diferentemente da atitude que os falantes tendem a assumir diante da língua, o objetivo principal do linguista é o de descrever e explicar os fenômenos linguísticos, sem qualquer postura prescritiva. Dentro desse objetivo, são cinco os principais objetos teóricos identificados pela ciência da linguagem nos séculos XIX e XX: a *langue* (língua), a competência, a variação, a mudança e o uso, em seus diferentes níveis (FIORIN, 2006, p. 8).

A língua é o meio pelo qual o homem expressa as suas ideias, as da sua geração, as da comunidade a que pertence, enfim, ela não deixa de ser um retrato de seu tempo. Cada ser que fala é usuário e agente modificador de seu idioma, nele imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. Nesse sentido, podemos destacar que a língua é instrumento privilegiado da projeção da cultura de um povo (BAGNO, 2002). Assim, devemos ter claro que mudanças sociais produzem mudanças na língua. A língua, por sua vez, incorpora valores sociais.

Para Benveniste (1989) a estrutura social pode influenciar ou determinar a estrutura do idioma ou seu comportamento, o que prova que os valores sociais costumam ter efeito sobre a língua.

Convém ressaltar que a sociolinguística, na tentativa de compreender a questão da relação entre linguagem e sociedade, postula o princípio da diversidade linguística. Além disso, a sociolinguística se firma na corrente das orientações teóricas contextuais sobre o fenômeno linguístico, orientações teóricas estas que consideram as comunidades linguísticas não somente sob o ângulo das regras de linguagem, mas também sob o ângulo das relações de poder que através dela se manifestam.

Como podemos perceber, a sociolinguística é uma área que estuda a língua em uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da sua produção. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não podemos estudá-la como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

O estudioso da sociolinguística, por sua vez, se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um dos seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro no qual se apresenta a variável. A variação, portanto, não é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e por fatores extralinguísticos de vários tipos (ALKMIM, 2003).

### **LEITURA COMPLEMENTAR**

Você poderá aprofundar mais sobre a emergência da Sociolinguística em: ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs.). **Introdução à linguística**: 1. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, p. 21-47, 2001. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4851427/mod\\_resource/content/1/ALKMIN.%20Sociolingu%C3%Adstica..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4851427/mod_resource/content/1/ALKMIN.%20Sociolingu%C3%Adstica..pdf)>. Acesso em 20 nov. 2021.

Em 1962, Dell Hymes propõe um novo domínio de pesquisa, a *Etnografia da Fala*, rebatizada mais tarde como *Etnografia da Comunicação*. De caráter interdisciplinar, buscando a contribuição de áreas como a Etnologia, a Psicologia e a Linguística, este domínio pretende descrever e interpretar o comportamento linguístico no contexto cultural. A *Etnografia da Comunicação* desloca o enfoque tradicional sobre o código linguístico para definir as funções da linguagem a partir da observação da fala e das regras sociais próprias a cada comunidade (BENVENISTE, 1989).

William Labov, em 1963, publica um estudo em que analisa a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts, Estados Unidos, destacando o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística, isto é, da diversidade linguística observada. Labov consegue evidenciar a relação entre fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico manifesto dos vineyardenses, mais concretamente, à pronúncia de determinados fonemas do inglês. Em 1964, Labov realiza um estudo sobre a estratificação social do inglês em Nova York, a partir do qual fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas – conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na linguística contemporânea.

Assim, as múltiplas abordagens alojadas sob o rótulo da Sociolinguística cobrindo uma gama de tópicos, têm atraído a atenção de acadêmicos e pesquisadores, e podem contribuir significativamente para o estudo, colaborando com a prática de ensino de especialistas na área das Letras.

Essas abordagens enriqueceram as discussões dos estudos da variação associada principalmente à mudança de linguagem, tanto em indivíduos quanto na comunidade, portanto fortalecendo ainda mais a realização de estudos empíricos, para contribuir com a definição de uma série de variedades e normas que, de fato, constituem o chamado português brasileiro.

### **1.1 Trajetória da Sociolinguística**

Segundo Alkmim (2003), a ligação entre a linguagem e a sociedade é indiscutível e constitui a base do ser humano. Portanto, não deve faltar às reflexões sobre os fenômenos linguísticos. No entanto, você deve se lembrar, com base em estudos anteriores em linguística, de que o problema da natureza social da linguagem nem sempre foi levado em consideração.

Devemos sempre ter bem claro que as concepções de linguagem que nortearam os estudos linguísticos são fruto do momento científico e da tradição cultural dos estudiosos de Letras e pesquisadores. Assim o foi com a concepção que Schleicher atribuiu à língua, o que colocava a Linguística no campo das ciências naturais, até mesmo pela formação do estudioso. Conforme Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), para ele, a linguagem era vista como um organismo natural, ao qual se aplicava o conceito de evolução desenvolvido por Darwin, ou seja, o desenvolvimento da linguagem era comparável ao de uma planta que nasce, cresce e morre de acordo com as leis físicas. Ainda conforme o autor a língua era o critério mais adequado para

se proceder a classificação racial da humanidade, uma vez que a diversidade das línguas dependeria da diversidade dos cérebros e dos aparelhos fonadores dos homens, de acordo com suas raças.

Outro estudioso da linguagem, Meillet, que foi aluno de Saussure, colocou a linguística dentro das ciências sociais, e para o autor qualquer fato da linguagem representa uma realidade da civilização. Assim, podemos ver que esse linguista reconheceu um caráter social na linguagem, que lhe parecia óbvio. Já em Bakhtin, vemos expressa em sua teoria a noção de comunicação social. Para ele, a língua abrangia a heterogeneidade concreta da fala, de onde vem que a linguagem é uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro (MARRA; MILANI, 2012).

Jakobson, por sua vez, privilegia o processo comunicativo amplo, privilegiando, também, os aspectos funcionais da linguagem. É desse autor o famoso esquema da comunicação (remetente, mensagem, canal, código, destinatário, contexto) que determina as funções da linguagem (HOGAN, 2011).

#### **LEITURA COMPLEMENTAR:**

Para saber mais sobre a repercussão do trabalho de Jakobson no Brasil, leia o artigo de WINCH, Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/LD-A-teoria-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-de-Jakobson.pdf>>.

O trabalho de Benveniste também merece destaque. A autora Werner (2012) nos lembra que, para o linguista francês, é dentro da e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, dado que ambos só ganham existência pela língua. O autor salienta que a língua contém a sociedade e por isso é o interpretante desta. Nesse sentido, ele articula a questão da relação língua e sociedade no plano geral da construção do humano e, particularmente, no plano das relações concretas e contingentes estabelecidas na vida social.

#### **LEITURA COMPLEMENTAR:**

Para entender mais sobre os estudos da enunciação (teoria proposta por Benveniste) e a formação de professores, indicamos a leitura do artigo de: WERNER, Kelly Cristini Granzotto. Os estudos da enunciação e a formação do professor de línguas. **Linguagens & Cidadania**,



Santa Maria, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28985>.

Em um rápido olhar pelos autores e suas teorias, foi possível descobrirmos que a relação linguagem/sociedade é óbvia e, ao mesmo tempo, complexa.

## 1.2 Língua e Dialeto

Não há sociedade sem linguagem. Isso, por sua vez, se manifesta na forma de uma infinidade de diferentes linguagens ao longo do tempo e do espaço. A maioria das sociedades é multilíngue, mas idiomas diferentes que coexistem raramente têm a mesma função.

Determinar o número exato de línguas faladas no mundo é uma tarefa muito complicada devido à ambiguidade dos termos “língua” e “dialeto”. A dicotomia de “linguagem” e “dialeto” é mais bem compreendida na linguística, por definição, a ciência da linguagem. A linguagem, um dos componentes dessa dicotomia, é fundamental neste estudo científico. A diversidade conceitual do termo “língua” nos leva a tentar distinguir entre línguas específicas como o francês, o português e o mandarim, e a língua em geral. Para idiomas específicos, muitos linguistas acreditam que todos eles têm propriedades comuns importantes e que, para idiomas em geral, cada idioma particular é uma combinação dessas propriedades universais com algumas características frequentemente únicas. Língua e dialeto são termos que apresentam certa ambiguidade de significado, tornando-os difíceis de entender. Não há consenso geral sobre os critérios usados para distingui-los, embora haja alguns padrões que às vezes acabam sendo resultados contraditórios. Linguagem e dialeto são dois nomes que se aplicam a aspectos diferentes, mas não opostos, do fenômeno incrivelmente complexo da comunicação humana (MANÉ, 2012).

Quando encontramos alguém que fala distintamente, dizemos que essa pessoa tem um “sotaque”. O mais curioso é que sempre a outra pessoa que o tem; é uma impressão subjetiva da diferença que nos faz julgar a fala, daí as classificações de falar “arrastado” ou “cantado”. A definição de tonicidade está associada às características de pronúncia de um determinado país, uma determinada região, um determinado indivíduo. Os sotaques que notamos eram traços hipersegmentais e fonéticos. Por exemplo, entonação, duração e tom de segmentos. Quando falamos sobre sotaque, falamos sobre as características melódicas do sucesso na linguagem. Vemos isso com mais clareza quando nos deparamos com um estrangeiro que fala outra língua

que não sua língua materna: tendemos a definir nosso padrão de tom, além de ajustar nossa fonética (FREITAG; LIMA, 2010).

Como norma social, o dialeto é uma língua excluída das normas cultas. Segundo palavras de Brun (1946), um dialeto é uma linguagem mal-sucedida. Na Itália, por exemplo, o piemontês é uma língua diferente do italiano e do francês, com uma longa tradição de escrever e estudar gramática. No entanto, como o toscano havia se tornado a língua padrão na Itália, o piemontês era apenas um “dialeto”, perdendo seu lugar com o italiano a cada geração, e perpetuado apenas pelo orgulho local e pela inércia linguística (HAUGEN, 1966, p.101).

Do ponto de vista linguístico, as línguas podem ser percebidas de uma visão unitária, enquanto os dialetos seriam estruturas “fragmentadas empilhadas”. Quanto ao uso da linguagem, Haugen (1972, p.243) argumenta que esta possui duas dimensões claramente distintas: uma dimensão estrutural (formal), que se concentra em descrever sua própria forma, e uma dimensão funcional, usada na comunicação.

A dimensão formal considera a linguagem principalmente como um fenômeno mental, enquanto a dimensão funcional considera a linguagem um fenômeno social. É no segundo aspecto em que os sociolinguistas estão particularmente interessados. Para o conceito de linguagem e dialeto, a sociolinguística, em muitos casos, usa o termo “diversidade” sem fornecer uma definição. O fato de haver um termo objetivo, técnico, desprovido de qualquer emoção, parece necessário para designar um “tipo de linguagem”. O termo “diversidade” é o termo mais neutro para um método usado por uma comunidade que consiste em pessoas que compartilham um código de linguagem comum e as normas (regras) que governam diferentes padrões de fala. Como tal, o termo “variedade”, ao contrário de “dialeto”, não denota uma posição linguística particular, mas apenas algumas diferenças de outras variedades (MANÉ, 2012).

Conforme Freitag e Lima (2010) as diferenças linguísticas costumam ser reunidas em três tipos de variação: a variação por região ou geográfica (diatópica), a variação social (diastrática), e a variação estilística ou de registro mais ou menos formal (diafásica). As autoras ainda consideram uma quarta variação, decorrente da modalidade oral ou escrita da língua (diamésica).

Todos os tipos de variação ocorrem nos diferentes níveis linguísticos: fonético-fonológico (ex.: <peixe ~ pexi>; <mulher ~ muié>); morfológico (ex.: <colherinha ~ colherzinha>; <menininho ~ meninote>); sintático (ex.: <a gente canta ~ a gente cantamos>; <estudo ~ eu estudo>); lexical (ex.:

<pandorga ~ papagaio ~ pipa>); discursivo (ex.: <sabe? ~ entende?>; <acho que ~ parece>) (FREITAG; LIMA, 2010, p. 30).

Sendo assim, os estudos sociolinguísticos podem ter alcances diversos, a depender dos seus objetivos: pode descrever a fala dos nativos da cidade de Paris, de uma comunidade de São Paulo, dos estudantes de medicina ou dos surfistas, dos imigrantes, dos caipiras, dos gaúchos, dentre outros. Ao estudar qualquer comunidade linguística, a constatação mais imediata é a existência de diversidades ou da variação, pois, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar – variedades linguísticas (Figura 1).

Figura 1 – Diversas maneiras de se falar “olá”



Fonte: Freepik<sup>5</sup>

Quando estudamos qualquer comunidade linguística, a constatação mais urgente é a existência de diversidades ou da variação, pois toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar – variedades linguísticas. O conjunto dessas variedades linguísticas utilizado por uma comunidade é chamado de repertório verbal (MOURA, 1999).

Dessa maneira, foi possível aprender que qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Nenhuma apresenta-se homogeneamente. Todas são representadas por um conjunto de variedades. Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade da linguística não como um problema, mas como qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o que está implícito – utilizando-se de opostos como “língua e fala” ou “competência e desempenho” – significa provocar uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e

---

5 Disponível em: <[https://www.freepik.com/free-vector/communication-multiple-languages\\_6296243.htm#page=1&query=fala&position=45&from\\_view=search](https://www.freepik.com/free-vector/communication-multiple-languages_6296243.htm#page=1&query=fala&position=45&from_view=search)>. Acesso em 28 nov. 2021.

estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total (SANTOS; CAVALCANTE, 2000).

### **1.3 Variação e Preconceito linguístico**

Segundo alguns teóricos, a variação linguística ocorre em todos os níveis de desenvolvimento da linguagem, e ocorre em função do remetente e do destinatário, sempre levando em consideração a região em que vive, idade do grupo, classe e ocupação, por exemplo. Para Borin (2010), no caso do Brasil, por se tratar de um país grande e com população diversa usando a mesma língua nativa, sempre haverá heterogeneidade linguística, dentro do mesmo estado ou dentro da mesma comunidade. A autora declara que o campo da pesquisa sociológica limita-se, portanto, ao estudo de questões relacionadas às relações linguagem/sociedade. Sua principal tarefa é mostrar a variação linguística sistemática da estrutura social e da relação causal em uma direção ou outra.

Assim, tanto a sociolinguística quanto a sua pesquisa trabalham com o mesmo público: a variação linguística, que descreve falando de acordo com sua escala, levando em consideração origem, idade, sexo, aspectos educacionais e financeiros, não para discernir diferenças sociais, mas para demonstrar que o homem é um ser humano sociável e que em todas as situações é capaz de se fazer compreender e entender a mensagem enviada.

Em seu estudo *Pesquisa Sociolinguística*, Tarallo (1994) mostra que os discursos regionais podem ser descritos e mapeados a partir de uma abordagem linguística que apoia o trabalho dos linguistas. Portanto, a sociolinguística estuda a relação entre as variantes linguísticas e as variações sociológicas, descrevendo o falante em toda a sua essência, sem descuidar o contexto em que se encontra, levando em consideração todos os aspectos relacionados no momento do envio de uma mensagem. Partindo desse contexto, ele afirma que a linguagem, como marcador que identifica o usuário ou grupo a que pertence, também pode ser o marcador que demarca as diferenças sociais dentro de uma comunidade. O comportamento linguístico é um claro indicador de estratificação social. Nesse caso, podemos falar sobre estratificação linguística.

É justamente nesse comportamento, nessa relação entre a língua e os seres humanos que a falam, que emergem os preconceitos linguísticos, que, infelizmente, são muito comuns na sociedade brasileira. Conforme Orsi (2011), o preconceito linguístico está, antes de tudo, associado com o falante, ou seja, é também um preconceito social, além de ser também

resultado da milenar confusão estabelecida entre gramática e língua. Da mesma forma que a humanidade evolui e se modifica, com o passar do tempo, a língua acompanha essa evolução e varia de acordo com os diversos contatos entre os seres pertencentes à comunidade universal. Assim, ela é considerada um objeto histórico, sujeita a transformações, que se modifica no tempo e se diversifica no espaço.

Segundo Borin (2010, p. 21), existem quatro categorias que podem explicar as variantes linguísticas:

- *variação histórica* (palavras e frases que deixaram de ser usadas ao longo do tempo);
- *variação geográfica* (diferenças de vocabulário, pronúncia de sons e estrutura sintática em regiões onde se fala a mesma língua);
- *variação social* (a competência linguística do falante advém do ambiente em que vive, sua classe social, faixa etária, sexo e nível de escolaridade);
- *variação de estilo* (cada indivíduo tem sua forma única de falar e de estilo, adaptando-os às circunstâncias que percebe).

São muitos os preconceitos pelo mundo: preconceito racial, preconceito contra os pobres, preconceito contra as mulheres ... enfim, uma infinidade de atrocidades cometidas por diferentes pessoas. Mas, nos chamados ‘preconceitos linguísticos’, podemos citar alguns que são considerados “pontos extremos”, pois sua frequência de ocorrência é contínua. Dentre esses estereótipos, apresentamos aqueles apresentados por Bagno (1999) em sua obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Nesta obra, o autor denomina de “mito” o que tem se enraizado na mente das pessoas como imagens de si mesmas e da linguagem falada.

Em face do que foi apresentado, devemos destacar que as pessoas precisam perceber que não existe português correto ou não, mas modos de prestígio ou reputação que correspondem ao meio e às pessoas. Como aponta Borin (2010), a supressão de um modo em favor de outro é desumanizante, pois o indivíduo, ao admitir, já possui um tesouro cultural já formado pelo seu meio e, se lhe dizem que tudo o que sabe (no caso, sua língua) é “errado”, perderá sua verdadeira identidade e poderá desenvolver preconceitos. É desejável que o aluno não abandone seu método em seu ambiente, mas a prática padrão cultivada deve ser ensinada para seu avanço social.

#### **LEITURA COMPLEMENTAR:**

Para compreender melhor o tema, indicamos a leitura da resenha feita por CODECEIRA, Victor. *A língua de Eulália: um novo olhar da norma não padrão*. **Caderno de Relações**

**Internacionais**, rio de Janeiro. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <<https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/relacoesinternacionaisarticledownload/254/240>>. O texto aborda o livro *A Língua de Eulália* do autor Marcos Bagno que trata sobre a Língua Portuguesa e suas variações. O livro tenta quebrar preconceitos que existem na sociedade brasileira sobre o português não padrão.

## **2. Linguagem, sociedade e cultura**

Ao estudar línguas, o contexto sociocultural em que ocorre é o fator fundamental, e muitas vezes o fator que determina suas variações ao explicar e justificar fatos que são apenas linguisticamente difíceis ou mesmo impossíveis de definir. Para captar, compreender, descrever e explicar a “forma de enxergar” de um grupo sociocultural, os principais objetos de pesquisa são as unidades lexicais e suas relações no contexto (ARAGÃO, 2013).

Para Borin (2010) linguagem, cultura e sociedade são vistas como fenômenos indissociáveis. Linguistas e antropólogos trabalham juntos e de maneira integrada. A sociolinguística nasceu com um caráter interdisciplinar, mas também é um fenômeno social e não apenas social, estando ligada a disciplinas como sociologia, psicologia, biologia, fonoaudiologia, etc.

Freitag e Lima (2010) demonstram uma correlação entre língua e sociedade, permitindo que falantes das mais diversas línguas - não só o português - se tornem sujeitos, pois está no quadro de atividades linguísticas, típicas de atores sociais e com lugar histórico, que continuamente emergem e desenvolvem aspectos estruturais da linguagem natural, sempre relacionados ao contexto social o papel definidor das escolhas linguísticas de falantes, que definem o que elas chamam de *norma linguística*.

Embora os termos linguístico e gramatical sejam comumente usados, eles não são conceitos triviais, pois diferentes teorias linguísticas dividem e definem seus assuntos de maneiras diferentes. Existe uma forte correlação entre as diferentes concepções de linguagem, linguagem e suas concepções de gramática. Para Faraco, o conceito de norma está associado ao conceito de grupos sociais, ou seja, ao uso da linguagem que cada indivíduo cria, de forma que

em uma sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica [...] (FARACO, 2002, p. 38).

Para o autor, embora as ferramentas normativas (padrões gramaticais) listem o uso de normas culturais brasileiras, muitas vezes baseadas em escritores famosos, e apesar da multidão de estudos descritivos sistemáticos sobre essa norma, permanece uma condenação, por alguns puristas, de seu uso ser amplamente difundido no padrão cultural brasileiro e aprovado pelo padrão gramatical. Faraco (2008) chama essa regra de *norma curta*, uma vez que esta ignora arbitrariamente tanto as normas culturais (uso efetivo da língua por uma população alfabetizada) quanto as normas gramaticais (ferramentas normativas) (GÖRSKI; FREITAG, 2013).

O padrão a ser cultivado é a variedade de linguagens encontradas na mídia e comuns nos grandes centros urbanos, como jornais, revistas, livros, etc. Correspondendo ao uso da linguagem de prestígio. O padrão, como qualquer outro padrão, pode ser escrito ou falado, e o também está sujeito a alterações. É pela heterogeneidade de cultivar que alguns autores, como Marcos Bagno, preferem referir-se a “variedades cultivadas” pois, segundo ele:

não há um comportamento linguístico uniforme por parte dos “falantes cultos”, especialmente (mas não só) no que diz respeito à língua falada, que varia de acordo com a idade, origem geográfica, ocupação, etc. provedor de informação (BAGNO, 2002, p.179).

Freitag e Lima (2010) destacam a importância em compreender a diferença entre norma padrão e norma culta, pois isso se reflete na diferença entre gramática normativa/prescritiva e descritiva, no que diz respeito às avaliações de correto e adequado. Assim, “correto” e “errado” são valores atribuídos, respectivamente, com ou sem regras gramaticais padrões; enquanto “adequado” e “não adequado” são avaliações descritivas que se aplicam de acordo com as regras de comportamento social: como explicam as autoras, o uso da linguagem é visto como uma regra de etiqueta social, um índice de adesão.

Embora linguagem e língua sejam conceitos intimamente relacionados, o conceito de linguagem é mais amplo do que o conceito de língua (GÖRSKI; FREITAG, 2013). A linguagem é uma atividade cognitiva e discursiva, já que ela mantém um vínculo estrito com o pensamento e também estabelece a interlocução. A sociolinguística é consistente com o conceito de linguagem, língua e gramática representado pela letra (d) como retratada no (Quadro 1) abaixo:

Quadro 1: Conexão entre conceitos de linguagem, língua e gramática

Linguagem	Língua	Gramática
(a) A representação do mundo e a expressão do	Formas de expressão são produzidas. Por uma questão de	A gramática tradicional e a gramática normativa em geral,

<p>pensamento (a metáfora do ‘espelho’ é frequentemente mencionada aqui). O homem representa o mundo para si mesmo por meio da linguagem, construindo expressão em sua mente e, em seguida, formando-a externamente. A organização racional das ideias expressas dependerá da organização racional do pensamento.</p>	<p>clareza e organização lógica das ideias expressas, estamos procurando uma linguagem uniforme, tratando como o texto padrão (de preferência desenvolvido de acordo com literalmente), muitas vezes, a terminação representa a língua em si, misturando-se com ele. Finalmente, assimilamos: língua = escrita padrão.</p>	<p>cujo objeto é uma língua homogênea e idealizada a partir do texto literário clássico. Como impõe regras estritas para falar e escrever “corretamente, a gramática normativa tradicional impõe juízos de valor, constitui uma doutrina: doutrina gramatical. É o resultado do trabalho de gramáticos.</p>
<p>(b) Capacidade inata e universal, que faz parte da herança genética do homem e lhe permite reconhecer e gerar inúmeras sentenças gramaticais dando-lhes explicações semânticas e fonológicas respectivamente aprender.</p>	<p>Um conjunto de propriedades estruturais abstratas complexas e muito específicas, conhecidas pelos indivíduos em qualquer contexto, e que podem ser descritas de uma perspectiva matematicamente precisa. É “um conjunto de sentenças (finitas ou infinitas), cada uma de comprimento finito e construídas a partir de um conjunto finito de elementos” (CHOMSKY, 1957, p. 13). Linguagem = conhecimento intrínseco; atividade mental.</p>	<p>Gramática internalizada, entendida como “um sistema de regras, unidades e estruturas por meio do qual o falante de uma língua tem programados em sua memória e que lhe permite usar a língua aí” (PERINI, 2006, p. 23). Em outras palavras, a gramática é internalizada correspondendo à competência linguística do falante.</p>
<p>(c) Ferramenta de comunicação cuja função principal é transmitir informações. O circuito de comunicação é destacado: um transmissor transmite para um receptor, em um canal, informações</p>	<p>Código: um conjunto de signos combinados de acordo com uma certa regra que os organiza em níveis hierárquicos (fonemas, morfologia, sintaxe) e devem ser conhecidos pelo falante para que a comunicação ocorra. Embora seu uso seja um ato social, a linguagem é preestabelecida e é concebida como um sistema de convenções internas que separa</p>	<p>Uma visão formalista considera a descrição de línguas uma estrutura, geralmente um sistema homogêneo. Todas as gramáticas descritivas formais estão incluídas aqui.</p>



codificadas.	dos indivíduos. Língua = código; estruturas.	
(d) A forma ou local de ação ou interação. Interlocutores são objetos que ocupam certos lugares sociais em um determinado contexto socio-histórico e em diferentes situações de comunicação não só traduzem e expressam pensamentos e sentimentos, veiculam informações, que sobretudo agem entre si através de um idioma.	“Num conjunto de utilizações específicas, tem uma localização histórica, envolve sempre um locutor e um interlocutor, localizado num determinado espaço, interage tendo em vista um tema de conversação previamente negociado” (CASTILHO, 1998, p. 11). A linguagem é um fato socio-histórico construído por objetos/interlocutores. Língua = declarações; atividades sociais.	Conjunto de usos de eficiência historicamente definidos e, portanto, heterogêneos (representáveis por regras de transformação motivadas linguisticamente e socialmente), está associado ao que poderíamos chamar de gramáticas de descrição funcional. Descritivos, porque registram e descrevem idiomas diferentes em uso; e função, porque buscam esclarecer as regras que regem a operação de itens de linguagem em todos os níveis, especialmente de linguagem. Este tipo de gramática não envolve apenas formas, mas também formas e funções.

Fonte: Adaptado de GORSKI; FREITAG, 2007, p. 103 *apud* FREITAG; LIMA, 2010, p. 13.

Koch (2002) vê a linguagem tanto como um sistema quanto como uma prática social. No primeiro caso, é vista como um conjunto de elementos interdependentes que se manifestam em vários níveis de organização (fonema, morfologia, sintaxe, semântica). No entanto, ela só ocorre ou ocorre no meio social, onde ocorre a interação de membros de uma sociedade. A análise que é proposta envolve a construção entre a concepção de linguagem como sistema, por um lado, e a questão sobre mudança linguística, por outro. A visão sistemática da linguagem retorna questões sobre o funcionamento da linguagem como uma ferramenta privilegiada na comunicação humana, a condição do código, para desempenhar de suas funções discursivas, deve ser estruturada.

Assim, a língua nasce e se desenvolve na comunidade humana e também é construída pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de criar os meios de subsistência. Seria possível

nomear todas as novidades que produziu pela vida social, mas nenhuma dessas mudanças respondeu diretamente à própria estrutura. O sistema de linguagem muda muito lentamente, e sob pressão de demanda intrínseca, de forma que sujeitos que falam uma determinada língua não presenciam possíveis mudanças futuras na linguagem de código (BENVENISTE, 1989).

Em cada uma das situações de fala em que o indivíduo se enquadra e participa, a linguagem é heterogênea e diversa. E é essa heterogeneidade que deve ser tratada, analisada, sistematizada e compreendida tanto pelos linguistas quanto pelos professores de língua materna. A diversidade linguística está presente em todos os segmentos da sociedade e, claro, na sala de aula (FREITAG; LIMA, 2010).

Para Borin (2010) todas as línguas do mundo ainda são extensões históricas – gerações sucessivas de indivíduos deixam seus descendentes com a habilidade de dominar uma determinada língua. As mudanças ao longo do tempo fazem parte da história das línguas. Sincronicamente, as variações observadas em idiomas estão relacionadas a diferentes fatores: dentro da mesma comunidade falante, pessoas de diferentes origens, idades e sexos falam sinergicamente. Resumindo: do ponto de vista conceitual, norma padrão e norma culta são duas entidades distintas: norma padrão refere-se às regras impostas, a uma linguagem ideal abstrata considerada “correta”; a norma culta refere-se aos padrões reais de uso da linguagem que são observáveis dentro de um determinado grupo social, ou seja, certos tipos de linguagem, considerados oficiais. Outras variedades estavam socialmente desacreditadas, consideradas abaixo do padrão. É importante notar que o padrão de crescimento se distingue dessas outras variedades por fatores históricos e culturais que determinam sua legitimidade, não por fatores linguísticos. Em outras palavras, o padrão de crescimento não é melhor ou mais complexo linguisticamente do que os outros padrões/variedades.

### **INDICAÇÃO DE FILME:**

Espanglês (2005). Comédia romântica com Paz Vega, Tea Leoni e Adam Sandler. Sinopse: Uma mexicana imigrante ilegal consegue um emprego de empregada doméstica na casa de uma família americana, tendo que lidar, entre outras coisas, com a barreira linguística.

### **Síntese da Unidade**

Nesta unidade discutimos os conceitos básicos da sociolinguística. Vimos que quando olhamos para as relações entre a linguagem e a sociedade, ouvimos julgamentos notáveis sobre falar de

maneira diferente dos outros. A isso chamamos sotaque, e o que é mais interessante é sempre a outra pessoa que tem sotaque. Quando falamos em sotaque, estamos falando das características melódicas da linguagem realizada. Um sotaque é frequentemente associado a uma determinada configuração de fala, geralmente associada à sua origem.

Assim, em sociolinguística, optamos por tratar as percepções linguísticas em comunidades específicas como variedades linguísticas. Também vimos que uma língua é mais uma unidade política do que uma unidade linguística e está associada a um país, um povo e um território.

Sem a língua, as pessoas não podem organizar sua própria sociedade. Isso significa que a organização social depende da linguagem, e os fatos da linguagem dependem da organização social e das mudanças; constrói discursos, trabalha com elementos que têm a ver com o fato de o ser humano ser uma entidade linguística e com a sociedade. E que humano e sociedade não são separados.

Ao apresentar o segundo tópico, nosso objetivo foi estimular a reflexão sobre a relação entre a língua e a sociedade. Vimos que o estudo das relações entre linguagem e sociedade requer conceitos de linguagem, gramática e padrões que são diferentes daqueles de outras abordagens, como a abordagem estruturalista ou generalista. Vimos que a relação entre linguagem e sociedade é a base da organização humana, a linguagem atuando como um indicador de seu pertencimento social e da composição de seus indivíduos.

Quando pensamos na questão linguística, podemos pensá-la como uma atividade, como o trabalho de sujeitos, por meio da qual organizam, interpretam e configuram suas experiências e a economia prática em que vivem. Assim, a sociologia tem sido uma área de extensa investigação nos últimos anos com resultados refletidos em decisões políticas e educacionais conforme exigido por questões colocadas pela diversidade.

## **Referências**

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, Anna C.(orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 3.ed. SP: Cortez, 2003.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Relações língua sociedade e cultura na linguagem popular do Ceará. **Rev. de Letras**, Fortaleza, n. 32, v. 1, jan./jun. - 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II.** Campinas: Pontes, 1989.

BOD, Rens. A new history of the humanities: the search for principles and patterns from Antiquity to the present 1st ed. [S.l.]: **Oxford University Press**, 2013.

BORIN, Maísa Augusta. **Sociolinguística.** Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16413/Curso\\_Let-Portug-Lit\\_Sociolinguistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16413/Curso_Let-Portug-Lit_Sociolinguistica.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 dez. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (Org.) **Cenas da sala de aula.** Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 81-103, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Língua falada no ensino de Português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CHOMSKY, Noan. **Syntactic Structures.** The Hague: Mouton, 1957.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In:

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. Sociolinguística. São Cristóvão/SE: CESAD, 2010.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, Camilo Rosa da (org). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas.** João Pessoa: Ideia, p. 91-125, 2007.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (org.) **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa.** Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013, p. 11-50.

HAUGEN, Einar. **The Language Conflicts and Language Planning.** The case of Modern Norwegian. Cambridge: Harvard University Press. 1966.

HAUGEN, Einar. **The Ecology of Language.** Stanford: Stanford University Press, 1972.

HOGAN, Patrick Colm. **The Cambridge encyclopedia of the language sciences.** Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2011.

JOSEPH, John E. **From Whitney to Chomsky: Essays in the History of American Linguistics.** [S.l.]: John Benjamins, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 67-90, p67-90, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47715>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MANÉ, Djiby. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 39-51, 2012.

MARTINET, André. Elements of General Linguistics. Col: Studies, in: **General Linguistics**, vol. i. Traduzido por Elisabeth Palmer Rubbert. London: Faber, 1960.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIMENTA-BUENO, Mariza do Nascimento Silva. **A evolução do pensamento linguístico**. Parte I: Dos gregos à modernidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2004.

MOURA, Maria Denilda. Língua falada e ensino. In: MOURA, Maria Denilda (org.). **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EUFAL. p.61-63, 1999.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [S. l.], p. 334-348, 2011.

SANTOS, M. B.; CAVACANTE, M. A da Silva. Contribuição da Teoria da Variação Linguística ao ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA, M. D; MORAIS, G. (Org.). **Ler e escrever para quê?** Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916] **Curso de linguística geral**. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua. In: **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino** [online]. São Paulo: Editora UNESP, pp. 17-27, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.

#### 4.4 UMA RÁPIDA ANÁLISE DA LINGUAGEM DIALÓGICA NO MÓDULO PRODUZIDO

Procuraremos, de forma simples, analisar alguns recursos utilizados para alcançarmos uma linguagem dialógica no módulo produzido em 4.3 de acordo com o conteúdo estudado. Antes disso, no entanto, é necessário explicarmos o motivo de várias partes do texto estarem realçadas com uma cor amarela.

O material produzido foi feito com o intuito de exemplificar um conteúdo didático para a EaD, mas não chegou a ser finalizado da forma como estes o são, ou seja, não passou por uma equipe multidisciplinar, um designer, um ilustrador. Assim, o trabalho contém partes destacadas para orientar os outros profissionais que completariam essa produção. Trechos intitulados “Indicação de filme” e “Leitura complementar” são, em um trabalho concluído, boxes com design diferenciado para destacar o conteúdo. A equipe do centro de produção do material define a forma como o professor conteudista deve sinalizar essas tarefas.

O conteudista deve fazer uma apresentação do material, do conteúdo e da forma como ele será trabalhado para que o aluno possa saber desde o início o que pode esperar dele e da forma como será conduzido. Da mesma forma, o professor precisa apresentar os objetivos da unidade de conteúdo, fazendo com que o aluno tenha conhecimento do que ele deve alcançar e, assim, avaliar se a aprendizagem ocorreu de fato. Isso é o mínimo para que desde o início haja uma comunicação entre conteudista, material e aluno – sem esquecermos o tutor.

Os elementos coesivos ( “Conforme...” – p. 52; “Outro estudioso da linguagem” – p. 53), assim como ocorre em todo bom texto, ajudam a costurar a estrutura e deixar mais claras as ideias nele apresentadas. Para que seja compreensível, a produção deve deixar claros os referentes das expressões utilizadas na coesão referencial e as situações envolvidas na coesão sequencial.

Ao longo do módulo encontramos expressões como as da p. 51: “Como podemos perceber” e “Você poderá aprofundar mais”. Elas têm o intuito de convidar o receptor do texto a analisá-lo, e também a se fazer partícipe do processo. As coisas não vêm prontas, ele também constrói esse conhecimento. Isso é uma forma de dar ao aluno a importância que lhe cabe.

A linguagem não verbal também é um ótimo recurso para enriquecermos o material didático. As ilustrações devem guardar relação com o conteúdo e esclarecer ou reforçar o que

está sendo dito por palavras. De acordo com o conteúdo, podemos usar fotos, ilustrações, mapas, gráficos, infográficos e outros recursos. Vale salientar que a imagem deve ser livre de direitos autorais ou o ilustrador da equipe deve criar algo condizente com a necessidade. O material deve respeitar os direitos autorais das imagens.

Por fim, quadros como “Indicação de filme” e “Leitura complementar”, por exemplo, devem enriquecer o material, dando ao aluno a oportunidade de aprofundar o tema com outros materiais e outros recursos. Desse modo, o módulo não se torna muito longo nem cansativo.

Os recursos aqui citados não são os únicos, mas servem de exemplo de que tipos de cuidados são tomados para facilitar a compreensão do material. Não destacamos aqui o cuidado com a escolha do vocabulário, já que esse ponto é bem conhecido de qualquer material que pensemos em produzir. São coisas simples, passam talvez imperceptíveis, mas assumem grandes responsabilidades dentro da construção do módulo do conteúdo e de sua compreensão e aceitação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de material didático é um tema fundamental para que as instituições educacionais cumpram seu papel. Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), temos o Ensino a Distância e um material que é produzido especificamente para o aluno dessa modalidade. Como ela tem conquistado cada vez mais espaço nos últimos anos e a tendência é que continue a crescer, este trabalho voltou-se à discussão da fala dialogal nas apostilas de EaD e na produção de material didático de uma disciplina do curso de Letras do ensino a distância.

De início, além do reconhecimento da importância da linguagem para a produção de material despertando o interesse da pesquisa, somou-se o fato de que a pesquisadora fez parte de uma equipe multidisciplinar responsável pela produção de material didático para algumas disciplinas que seriam ofertadas em EaD, numa IES que tinha alcançado credenciamento EaD. Essa experiência despertou atenção para o fato de que é necessária uma orientação voltada à caracterização desse material, da própria instituição e do processo de formação que se pretende desenvolver.

O objetivo mostrou-se pertinente, dado que a superação da distância espacial entre professor e aluno e mesmo entre professor, tutor e aluno constitui um desafio para as IES. Assim, o capítulo 2 dedicou-se ao estudo da linguagem e seu dialogismo. Para tanto, foram analisadas as contribuições de Bakhtin (2003), Jakubinskij (2015), Volóshinov (2017) sobre linguagem e sua concepção dialógica, bem como de outros pesquisadores. Para Bakhtin, o diálogo é tão inerente à vida que viver significa participar do diálogo. Volóshinov destaca a linguagem como um produto da vida social e Jakubinskij ressalta o papel ativo assumido pelo interlocutor na produção do enunciado.

Também contribuíram para este trabalho a análise da mediação semiótica de Vygotsky (1988) e a importância da linguagem para que essa mediação ocorra. A interação sujeito-linguagem é um processo de confronto entre suas estruturas de conhecimento. A linguagem do texto, que não é transportada instantaneamente para a cabeça do leitor, mas reconhecida por meio de seus conhecimentos prévios, vai fazendo construções e reconstruções. Por isso a leitura é uma atividade social contínua.

O estudo buscou, no capítulo 3, alcançar também o conhecimento e o amparo de referenciais para o desenvolvimento e a regulamentação da modalidade a distância no Brasil. É possível encontrar muitas pesquisas sobre o tema e, por iniciativa do governo federal, há o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) e o



Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2017), além de pesquisas de órgãos como o INEP.

O Referencial se apresenta apenas como um norteador, não tendo força de lei. Ainda assim, é possível apontar contribuições importantes para o fortalecimento das políticas da EaD. Ele aponta a necessidade de se organizar um módulo de ambientação em cursos a distância, e essa orientação de fato é considerada. Esse cuidado faz sentido principalmente quando se observa o fato de que muitos alunos nunca tiveram contato com um ambiente virtual ou mesmo familiaridade com o computador usado para fins didáticos. O módulo introdutório também pode propiciar o início de um vínculo entre tutor e aluno.

Outro ponto destacado pelos Referenciais de Qualidade diz respeito a uma crença infundada de que a Educação a Distância reduz o trabalho e a intermediação do professor. Dentre as várias funções exigidas de um docente do ensino superior com cursos a distância, podem-se destacar a seleção e preparação de todos os conteúdos curriculares de acordo com os procedimentos e atividades pedagógicas, a identificação de repertórios, cinematografia, ícones, audiologia básica e suplementar, a implementação de um sistema de gestão de aprendizagem para esta modalidade de ensino com suas peculiaridades e a contínua autoavaliação como participante do projeto coletivo de formação universitária a distância.

Numa análise das matrizes de competência para o desenvolvimento dos projetos da EaD, Aretio (2002) deu sua contribuição mostrando a importância do trabalho de equipe dos especialistas envolvidos na produção de material e Pretti (1996) salientou o respeito por parte do tutor à autonomia da aprendizagem de cada aluno. Também foi avaliada a visão de Abbad (2007) sobre o Relatório Delors da UNESCO, no qual constam as principais habilidades para a aprendizagem ao longo da vida. Completando esse ponto, foram estudadas as competências necessárias a um bom tutor.

No capítulo 4, foi produzido um módulo de aprendizagem/apostila da disciplina de Sociolinguística de um curso de Letras ofertado na modalidade a distância. Nele o conteúdo inicial da disciplina foi trabalhado conforme as orientações da IES à qual se destinava o material, a Unicap, e buscando desenvolver os pontos elencados e discutidos nos capítulos anteriores.

Ao final de toda a análise da linguagem e de seus aspectos dialógicos que buscam atingir e fomentar maior interação professor-tutor-aluno, bem como do estudo da caracterização do material didático para a EaD, podem-se observar alguns pontos a partir da tentativa de desenvolvimento do material no capítulo 4. A produção de material didático realmente é um trabalho que não se desenvolve de forma isolada, individualizada. A produção de material

didático realmente é um trabalho que não se desenvolve de forma isolada, individualizada. A todo momento o conteudista precisa considerar o seu leitor, as pistas que encontrará e as possibilidades de interação que terá com elas.

Para que esse resultado seja satisfatório, o “segredo” é justamente não fazer segredo, é convidar o aluno a trilhar esse caminho para a construção do conhecimento, fazendo-o perceber que ele possui conhecimentos prévios e também pode desenvolver habilidades e competências que o ajudarão nisso.

Como já salientado, o professor conteudista não é o único responsável pelo árduo trabalho da produção de material didático para EaD, e a IES na qual está inserido deve oferecer-lhe condições de atuação: boa preparação, boa formação, uma boa equipe multidisciplinar que trabalhe de modo coeso, políticas educacionais que supram as necessidades de um projeto de educação superior na modalidade a distância. Tudo isso é feito para que o aluno, destinatário de todo esse processo, possa desempenhar sua função e atingir seus objetivos.

A pesquisa acabou ganhando mais visibilidade a partir do momento em que a pandemia da COVID-19 se instaurou e trouxe novos desafios ao campo da educação, colocando o ensino a distância como um possível soldado nessa batalha e com grandes chances de êxito. A situação trouxe desafios também à pesquisa em si e à pesquisadora, envolvendo aspectos pessoais que não podem ser descartados. Mas o fato é que ninguém vai a uma guerra sem armas, sem estratégia, sem aliados. Muito ainda se tem a ser visto, discutido e defendido a esse respeito. Quiçá sejam estas cenas de um próximo capítulo, ou melhor, páginas e questões de um próximo trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. In: **Revista do Serviço Público**. Vol 58 nº 3, jul/set 2007. Brasília: ENAP, 2007.
- ABED. Competências para educação a distância: matrizes e referenciais teóricos. **ABED** – Agosto/2012. Disponível em: [http://www.abed.org.br/documentos/Competencias\\_Final\\_Ago2012.pdf](http://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf). Acesso em 08 nov. 2021.
- ALPANOV, V. The Bakhtin circle and the problems in linguistics. In: SHEPERD, David; TIKHANOV, Galin; BRANDIST, Craig. (Ed.). **The Bakhtin circle: In the master's absence**. UK: Manchester University Press, p. 70-96, 2004.
- ALVES, João Roberto Moreira. Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem. **Artigo do programa Novas tecnologias na educação**, 1994. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186\\_1700\\_alvesjoaroberto.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaroberto.pdf). Acesso em 08 nov. 2021.
- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância: uma nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.
- ANGOTTI, J. A. P. e QUARTIERO, E. M. Planejamento e produção de cursos na modalidade EaD. Curso: **Formação de Professores para Educação a Distância**, UFSC, Abril de 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2002.
- ASCOM SE/UNA-SUS: **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. 27 FEV. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Tradução para o português, de Eva Nick et al, da segunda edição de **Educational psychology: a cognitive view**. Rio de Janeiro: Inter-americana, 1980.
- BARBOSA, I. B. Metodologia para produção de material impresso para EaD. Curso: **Formação de Professores para Educação a Distância**, UFSC, Abril de 2005.
- BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p.337-57, 2003b.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERNARDINO, H. S. A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista Paidéi@**: Revista científica de educação a distância, n..2, v. 4, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. (Linguagem, 75)

BEZERRA, Benedito Gomes. Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes em EaD. In: BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. **Práticas discursivas em EaD**: reflexões e aplicações. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 15-34.

BEZERRA, Benedito Gomes. Usos da linguagem em fóruns de EaD. In: BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. **Práticas discursivas em EaD**: reflexões e aplicações. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 77-99.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Org.), **Tecnologias digitais na educação** (233-259). Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2011.

BORGES, Lucivanda Cavalcanti; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 16, n. 2, p.327-336, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/XhvNtFRx5VQbKJbPLC8xprG/?format=pdf&lang=pt.>>. Acesso em 04 nov.2021.

BRAIT, Beth. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. **Revista da Anpoll**, n. 34, p. 91-121, Florianópolis, Jan./Jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disposições sobre a UAB, 2008. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=2](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=2)>. Acesso em 4 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em 08 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância – versão preliminar**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Qualidade da Educação Superior**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&Itemid=30192#:~:text=Criado%20em%202004%20pela%20Lei,e%20do%20desempenho%20dos%20estudantes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&Itemid=30192#:~:text=Criado%20em%202004%20pela%20Lei,e%20do%20desempenho%20dos%20estudantes). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5707 de 23 de fevereiro de 2006** institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, 2006. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/tipo=DEC&numero=5707&ano=2006&ato=9f7o3YE50MRpWTa96>>. Acesso em 09 nov. 2021.

BRITO, Renner. Evasão na Educação a Distância 2017: um estudo sobre o primeiro ano do novo Projeto Pedagógico UNIBE EaD e seu impacto nos cursos tecnológicos. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS – ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/193/424/>>. Acesso em: 09 maio 2019.

BORGES, F. V. A.; SOUZA, E. R. Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. In: **Anais I Simpósio internacional de educação a distância**, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/178/85>>. Acesso em 12 nov. 2021.

BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: **Harvard University Press**, 1986.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CATAPAN, Araci H; MALLMANN, Elena M. e RONCARELLI, Dóris. Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. In: **Anais do Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem**, Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.conahpa.ufsc.br/>>. Acesso 11 nov. 2021.

CASTRO, Amélia D. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna M. P. (orgs). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de Qualidade para a Educação a Distância. In: **Tecnologia Educacional – ABT**: Rio de Janeiro – vol. 26, no. 141, abr/jun, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

COSTA, Danielle Rabelo; BESERRA, Maria Auxiliadora de Sousa; ALVES, Jarlene Gomes. Impactos das mudanças e inovações o ensino superior. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 4, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1423/1155>. Acesso em 25 out. 2019.

CRUZ, Dulce Márcia. Letramento midiático de professores e tutores da Universidade Aberta do Brasil: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. **Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 144-161, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/download/3880/3305>. Acesso em: 08 mar. 2019.

DE MORAES, Antônio Henrique Coutelo; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Língua e surdez: o ensino de uma língua estrangeira para surdos a partir de uma perspectiva bakhtiniana. **Humanising Language Teaching**, Ano 19; Edição 6; Dezembro de 2017. Disponível em: <http://old.hltmag.co.uk/dec17/mart02.htm>. Acesso em 02 nov. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

DELL'IMSOLA, Regina L. P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 1991.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Antonio Lailton Moraes; PINHEIRO, Regina Claudia; ARAÚJO, Julio. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 31, vol. 1 / 2, p. 102-108, jan/dez. 2012. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086](http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086). Acesso em: 17 out. 2017.

ELY, Richard; GLEASON, Jean Berko. Socialization across contexts. In: P. Fletcher; B. Macwhinney (Orgs.), **The handbook of child language** (pp. 251-270). Oxford, U.K.: Blackwell, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. 2. ed. Paraná: Criar, 2006.

Fernández, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FCC, Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa:** Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em 05 nov. 2021.

GARTON, Alison F. **Social interaction and the development of language and cognition.** Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial para professores da Educação Básica: as licenciaturas. **REVISTA USP.** São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro, janeiro, fevereiro 2013-2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em 08 nov. 2021.

GOWIN, D. Bob. **Educating.** Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1981.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p. 121-128, jul./dez. 2006.

GUEDES, Niede da Rocha; VIANA JÚNIOR, Oseas Bezerra. Reflexões sobre o material didático no ensino a distância. In: BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. **Práticas discursivas em EaD:** reflexões e aplicações. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 207-223, 2013.

HEATH, SB. **Ways with words:** language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

IPAE. A história da Educação a Distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_82/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm)>. Acesso em

IVANOVA, Irina. Le dialogue dans la linguistique soviétique des années 1920-1930. In: SERIOT, Patrick (Ed.). **Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne** (épistémologie, philosophie, idéologie). Cahiers de l'ILSL, Lausanne: UNIL, n. 14, p. 157-182, 2003.

IVANOVA, Irina. Préface. In: JAKUBINSKI, LEV. Lev Jakubinskij, **une lin-guistique de la parole (URSS, années 1920-1930)**. Ed. et Prés. Irina Ivanova. Trad. Irina Ivanova et Patrick Sériot. Lausanne: Lambert-Lucas, p. 13-37, 2012.

IVANOVA, Irina. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Trad. Doris Arruda C. Cunha e Heber de O. Costa e Silva. Bakhtiniana – **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, 6 (1) p. 239-267, Ago./Dez. 2011.

IWATA NETO, Tatsuo. ALVES, Vivian Vaz Batista. Reflexões sobre referenciais de qualidade para educação superior a distância: contemplar seus indicadores garante a qualidade? **Anais ABED.** SÃO PAULO/SP: julho/2018.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal.** Tradução de Dóris Arruda C. da Cunha e Suzane Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Linguagem, 65).



JOYE, Cassandra Ribeiro et. al. Material didático para a EaD: autoria e criatividade. **Em Rede**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 149-167, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/288>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

LÄHTEENMÄKI, Mika. De l'interprétation des idées linguistiques de Bakhtine: le problème des textes des années 50 et 60. In: ZBINDEN, Karine; HENKING, Irene Weber (Org.). **La quadrature du cercle Bakhtine**: traductions, influences et remises en contexte. Lausanne: Centre de Traduction Littéraire, p. 169-202, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford/New York: **Oxford University Press**, 2008.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning*. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1991.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos Acadêmicos**: práticas e eventos de letramento na educação a distância. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf)>. Acesso em 01 nov. 2021.

LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LENOIR, Yves. Transposition didactique et médiation didactique: quelle place accorder à ces deux concepts au niveau de l'intervention éducative. **Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Disciplines (LARIDD)**. Faculte d'éducation. Université de Sherbrooke, 1994.

LIBERALI, F. C. *et al.* Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, p. 2-17, 2015.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Estratégias Cognitivas do Professor na Aprendizagem do Uso do Software Everest**: Contribuições para uma metodologia de formação docente. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães; DESIDERIO, Mônica. Políticas e financiamento do ensino superior público no Brasil e as condições do trabalho docente a distância. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: múltiplas visões**. Ed. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, Goiás, 2013.

LINELL, P. **The Written Language Bias in Linguistics**: its Nature, Origins and Transformations. USA, Canadá: Routledge, 2005.



LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Marcio Gilberto de Souza. **Educação a distância: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Érica, 2015. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536522210/cfi/2!/4/2@100:0.00>. Acesso em: 29 nov. 2019.

MACHADO, Sedenilson Antonio. **As ferramentas de comunicação em educação a distância: estudo de caso do Portal Educação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – FAE Centro Universitário, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://img.fae.edu/galeria/getImage/108/1551454845399686.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91842/250559.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZARDO, Mara Denize. **Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6784/MARA%20MAZZARDO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MELO, Maria Taís; CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. Aprendizagem significativa. In: Módulo 8 – **Revista Direcional Escolas**, Ano 2, 14. ed, março de 2006. Disponível em: <http://www.direcionalescolas.com.br/>. Acesso em 11 nov. 2021.

MELLO, Guiomar Nano de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspec**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000.

MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. Submódulo 2 – Educação a Distância. **Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada**. Universidade Federal de Goiás. Centro de Pesquisa Aplicada a Educação. Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010.

MENEZES, Crediné et al. **Educação a distância no contexto universitário**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-educacao-a-distancia-no-contexto-universitario/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MEZZARI, A. et al. Estratégias para detecção precoce de propensão à evasão. **RIED**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 16 (2), 147-175, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.13-44, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguagem, Interação e Formação do Professor. **R. bras. Est, pedagogia**. Brasília: v. 75, n. 179/180-181, p. 355-366, jan/dez. 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. In: MOLLICA, MC, MOITA LOPES, LP (Orgs.). Interação, linguagem e cognição. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.7, p.107-120, 1993.

MOORE, M. G. e ANDERSON, W. G. (orgs). **Handbook of distance education**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MORAES, Marialice. Serviços de apoio: Tutoria e Monitoria em Educação a Distância. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis: SEaD / UFSC, 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000 (Coleção Papirus Educação).

MOREIRA, Marco Antônio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de setembro de 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MULLER, Cláudia Cristina. **Matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação a distância**: uma proposta para as escolas de governo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação. Curitiba/PR: 2010.

NEDER, M. L. **Formação do professor a distância**: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC/CED/PPGE, 2004.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia MM; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. **The construction zone**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NOBRE, C. V.; MELO, K. S. Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD. In: **Anais VIII Congresso brasileiro de ensino superior a distância**, 2011.

NOGUEIRA, Marilio Salgado. **O uso da multimodalidade em materiais didáticos virtuais dos cursos de graduação de Ensino a Distância-EaD**. 2014. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8905>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, Aldo Sena. et al. Relato sobre docência compartilhada em educação a distância. **Química. Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 37-43, 2014.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de. Aspectos educacionais da atualidade: uma reflexão sobre os Referencias de Qualidade para Educação a Distância. **Revista Scientia Alpha**, Umuarama, v. 1, n. 1, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula online**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILIPS, S. Participam structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C.B., JOHN, VP, HYMES, D. (Eds). **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers' College Press, 1972.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramentos demandados na elaboração de material didático para o ensino online: especificidades de recursos hipertextuais. **Linha Mestra**, Campinas, ano VIII, n. 24, p. 2818-2823, jul. 2014.

PINO SIGARDO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, ano XX(24): 38-59, 2000.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co, 1969.

POSTMAN, Neil. **The end of education: redefining the value of school**. New York: Vintage Books/Random House, 1996.

PRETTI, Oreste. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuibá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Ler na tela: o que é, hoje, ler um livro?** In: MARTINS, Aracy A.; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia Abicalil. **Livros & telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 93-106.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROSA, Aliete Gomes Carneiro. **Aula virtual escrita (e lida) de Educação a Distância: a constituição de um gênero**. 2013. Tese (Doutorado em Letras – Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ROSALIN, Bianca Cristina Michel; CRUZ, José Anderson Santos; MATTOS, Michelle Beatriz Godoy de. A importância do material didático no ensino a distância. **Revista on line de Política**

e **Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 1, p. 814-830, out. 2017. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10453/6812>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SACRISTÁN, Gimeno J. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, Mary Valda Souza; NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **EaD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704PM.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SALES, Mary Valda Souza. Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD. In: **Anais do XII Congresso Internacional de Educação a Distância, ABED, 2005**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>. Acesso em 11 nov. 2021.

SANTINELLO, Jamile; VERSUTI, Andrea. Indicadores e referenciais de qualidade de cursos de graduação em ead: comparativo e informações do MEC e do IHEP. In: **Congresso ABED, maio/2009**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009233546.pdf>. Acesso em 12 nov. 2021.

SANTOS, André Cordeiro dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. **Odisseia**, Natal, RN, n. 15, p. 18-30, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/9585/7227/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Anais do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/37787-Educacao-online-para-alem-da-ead-um-fenomeno-da-cibercultura-edmea-santos-uerj.html>. Acesso em 04 nov. 2021.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SMOLKA, A.L.B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 35, p. 50-61, 2000.

SOUZA, Clínio Jorge de. Letramento acadêmico: da escrita à leitura científica. **Anuário da produção acadêmica docente**, Valinhos, v.6 • n.15 • 2012 • p. 155-172. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1494/1/Artigo%2011.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SOUZA, Geraldo Tadeu de. **A construção da metalingüística** (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo). 2002. 175 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. **Classifying K–12 Blended Learning**. Inno Sight Institute, 2012. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. Acesso em 05 nov. 2021.

TENÓRIO, André; TELES, Aline dos Santos; TENÓRIO, Thaís. Levantamento de competências pedagógicas necessárias a tutores da educação a distância. **RIED**, v. 19: 1, p 183-207, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Webinário** sobre Educação durante a pandemia do novo coronavírus. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2936&v=fXIeFT1k4Y&feature=emb\\_log](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2936&v=fXIeFT1k4Y&feature=emb_log)>. Acesso em 05 nov. 2021.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 35, p. 36-49, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

UNICAP. **Projeto Pedagógico**. Curso de Letras. Recife: Unicap, 2020.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p.79-97, 2014.

VIANNA, Carolina Assis Dias et. al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela Bustus; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. A EDUCAÇÃO NÃO PODE PARAR: refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; DOS SANTOS, Priscila Morgana Galdino (Orgs). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: Editora do CCTA, cap. 11, p. 115-129, 2020.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike C. C. **A educação em tempos de pandemia**: soluções emergenciais pelo mundo. **UDESC**, Santa Catarina abr. 2020.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). **O que há de novo na educação superior**. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

VOLÓSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. 2. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

WERTSCH, J. **Voices of the mind**. Cambridge (MASS): Harvard University Press, 1991.