

O ato de ler e a formação docente na EaD

letrônica

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti¹
Aline Cassol Daga²

1 Introdução

Licenciar o acadêmico em uma graduação a distância implica submetê-lo, de imediato, a uma experiência de leitura de relativa complexidade em eventos de letramento (HEATH, 1982; BARTON, 1994) intrinsecamente vinculados à erudição. Ainda que essa exposição a leitura de gêneros discursivos secundários de expressiva complexidade (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), já de início, constitua um processo comum no ensino presencial, na EaD reveste-se de singularidade ímpar dado que as interações que se estabelecem entre os artífices do ensino e da aprendizagem dão-se eminentemente por meio da língua escrita: o aluno não *escuta o professor ou os colegas*, ele *os lê*, tanto quanto *lê* as aulas, as quais, no ensino presencial, desenvolvem-se pela articulação entre a modalidade escrita e a oral, tendendo a prevalecer esta última.

Apropriar-se de conteúdos teóricos e metodológicos prevalecentemente por meio da leitura implica níveis de complexidade mais efetivos do que o fazer por meio *também* da oralidade, sobretudo se considerada a herança de preleções e exposições orais que marca as atividades de ensino historicamente. Na EaD, essa herança é relativizada em nome, entre outros fatores, da autonomia do aluno; mas será esse aluno autônomo para participar de

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas (DLLV), da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista Cnpq.

eventos de letramento que demandam experiências de leitura, em grande medida, inéditas para ele? Refletir sobre isso é o propósito deste ensaio.

2 O domínio da língua escrita como processo cultural

Historicamente, temos concebido uma dicotomia entre *aquisição de língua oral* e *aprendizagem de língua escrita*. A herança da vertente cognitivista chomskyana no que respeita aos postulados de uma *gramática universal* defende a existência de um núcleo fixo inato para a linguagem oral (RAPOSO, 1992). Outros cognitivistas, como Piaget (1983), concebem que o que é *inato* à espécie são as estruturas cognitivas para que o sujeito se aproprie da linguagem, não havendo um núcleo fixo inato para tal. Já conexionistas como Bates (1994) defendem que o conhecimento linguístico é adquirido através de processadores que são inatos e localizados, não sendo, porém, de domínio específico da linguagem. De todo modo, quer se advogue em favor de uma ou de outra epistemologia, parece certo que a aquisição da língua oral é um processo naturalizado na espécie humana.

Disso emerge a consideração de que a *fala* é adquirida *naturalmente*, sem que seja necessário um processo intencional e sistemático de instrução. Neurocientistas, hoje, registram haver especialidade dos neurônios para a fala, mas necessidade de reciclagem desses mesmos neurônios para o domínio da escrita (DEHAENE, 2007). Assim, um dos lados da dicotomia – a *naturalidade* da fala, tomada como um *processo inerente à espécie* – parece inequívoco, e as evidências empíricas depõem em favor desse entendimento, quer a ciência o explique por meio de uma *gramática universal* ou por meio de estruturas cognitivas específicas à espécie humana, as quais viabilizam esse processo de aquisição.

O outro lado da dicotomia é a natureza, digamos, *artificial* da apropriação da escrita, sistema cujo domínio insuspeitadamente demanda instrução, condição que faz com que se tome a escrita como um *processo instrucional*. Não fosse assim, evidentemente não haveria analfabetos nas diferentes sociedades. Se, para *falar*, importa *exposição e interação*, para *ler e escrever* importa *instrução*. Essa dicotomização de ambos os processos grassa historicamente nos estudos da linguagem. Gee (2004), no entanto, apresenta uma visão alternativa para a

compreensão da escrita no âmbito dessa dicotomia, e os estudos do *letramento* tomam essa relação entre as modalidades como *dialética* e não como *dicotômica*.

Segundo Gee (2004), a *escrita* não pode ser concebida como um *processo de instrução* a exemplo do que ocorre com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos de um modo geral. Aprender a ler e a escrever, no entendimento do autor, exige, sim, mediação de um *mestre* e condição de *aprendiz* de quem está se apropriando de ambos os sistemas. Esse aprendizado, porém, adverte Gee (2004), acontece também na escola, mas se dá, de modo mais recorrente ou menos recorrente, no entorno sociocultural imediato em que vive o sujeito, perpassando ações da vida diária, diferentemente do que se processa com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos de modo geral, os quais tendem a não estar tão flagrantemente presentes, se considerada a consciência em relação a seu uso, no cotidiano das pessoas – tomemos como exemplo a Física, a que Gee faz alusão.

De estudos de Mendes (2009), elicia-se o conceito de *microcultura grafocêntrica*, entendida como o delineamento mais permeável aos usos sociais da escrita ou menos permeável a tais usos em se tratando do entorno familiar e de vizinhança em que se inserem as crianças. Já Lahire (2008 [1995]) discute a importância do capital cultural disponibilizado à criança por esse mesmo entorno, de cuja configuração depende, em grande medida, a valorização que o sujeito atribui aos diferentes usos da escrita.

Essas considerações remetem à necessidade de compreensão do domínio da língua escrita como parte da convivência cotidiana das pessoas. Se, como registra Lahire (2008 [1995]), os adultos que vivem no entorno da criança usam a escrita para organizar sua vida diária – listas de compra, controle contábil, informação via periódicos, correspondência em correio formal ou eletrônico, entre outros eventos de *letramento* (HEATH, 1982; BARTON, 1994) –, é provável que as crianças incorporem esses usos e construam uma valoração para esse sistema no que respeita às tantas variáveis que o engendram. Do contrário, possivelmente essa valoração não será construída nesse espectro mais amplo, e o domínio dos processos de uso da escrita tenderá a ser circunscrito.

Possivelmente valesse, aqui, propor o conceito de *capital axiológico*, ainda que possa haver a consideração de que o conceito de *capital cultural* de Bourdieu e Passeron (1975) implique tal dimensão axiológica. De todo modo, ousamos insistir, considerando a constatação – que vem do próprio Lahire (2008 [1995]) e surge também em Mendes (2009) –

de que, não raro, familiares, nos entornos socioeconômicos despossuídos, não dominam a escrita ou o fazem em contextos limitados, mas instigam as crianças de tais entornos de modo que estendam esse domínio a um espectro mais amplo. Nesses contextos, a não-disponibilização do capital cultural atinente à escrita não inviabilizaria de todo uma *herança* conferida às crianças, dado que haveria um legado fundamental: o *capital axiológico*, que se constituiria, por exemplo, na ação de pais analfabetos ou pouco escolarizados que advogam sistemática e recorrentemente em favor de um domínio mais amplo da escrita por parte de seus filhos, motivando-os, quando não os coagindo, para empreenderem tal domínio.

Essas considerações objetivam argumentar em favor de uma concepção de apropriação da língua escrita como *processo cultural*, processo que tem lugar na escola – agência tomada como o *paladino* do domínio da escrita, como entendemos possível supor a partir de Kleiman (1995) –, mas não se limita a ela, sobretudo se consideradas particularidades dos percursos de escolarização, sobretudo em se tratando dos despossuídos, particularidades estas que fomentam indicadores como INAF e PISA³.

Se, tal qual apontam esses indicadores neste final da primeira década do terceiro milênio, segundo o INAF, apenas um quarto na população brasileira está plenamente alfabetizada e, na faixa etária de quinze anos, o Brasil figura em posições extremas de domínio insatisfatório da leitura no ranqueamento de países participantes de testagens do PISA, é passível de inferência que o *processo cultural* correspondente à apropriação da língua escrita tem, em nosso país, características que merecem atenção. Entendemos que os usos da língua escrita, no Brasil, em se tratando de um expressivo contingente da população, não dão conta das exigências historicamente construídas para delinear o que entendemos por *cidadãos plenamente escolarizados*; ao contrário, parece notório haver cidadãos rechaçados dos usos da escrita implicados na erudição, ainda que se valham dessa modalidade da língua para toda sorte de atividades cotidianas em que a escrita se aproxima mais efetivamente da oralidade.

³ O INAF foi criado pelo Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos do Ibope, com o intuito de medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos. Em entrevistas domiciliares, são aplicados questionários e testes práticos. As avaliações de matemática e português, com foco em leitura e escrita, são intercaladas. A cada ano é aplicada uma prova. (www.educarparacrescer.abril.com) Já o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (www.inep.gov.br)

3 EaD: uma modalidade centrada no ato de ler

Questão nodal no âmbito desta discussão – e possivelmente decorrência desse quadro – é a demanda crescente por estudos de Educação a Distância em nível nacional. A criação da *Universidade Aberta do Brasil*⁴ e o ingresso das universidades públicas nesse processo têm potencializado o aumento expressivo do número de cursos em EaD e do número de alunos inscritos nessa modalidade no país inteiro. Ensino superior público e gratuito a distância tende a convergir com duas substantivas fragilidades da população: falta de tempo e inexistência de capital econômico para destinação à formação superior. E, se a EaD é sensível a essas fragilidades, constitui, então, uma iniciativa tão relevante quanto louvável, com flagrantes implicações de cidadania.

A polêmica que se elicia, no plano das discussões de natureza propriamente linguística, em nosso entendimento, tem profundas relações com as especificidades dessa modalidade de educação no Brasil contemporâneo. Em que pese os avanços tecnológicos, a EaD, em nível nacional, tende a ser uma modalidade centrada na língua escrita.

É sabido que há cursos de natureza duomodal, o que implica a previsão de momentos presenciais de interação com o aluno. Tais momentos, no entanto, tendem a ser videoconferências ou aulas presenciais que se limitam a um ou dois encontros do professor com os alunos em cada qual das disciplinas de um curso. Assim, nessa duomodalidade, a prevalência da interação a distância é indiscutível, tanto que esse tipo de interação designa os processos: trata-se de cursos de Educação *a Distância*. Com isso, queremos registrar que, mesmo que os professores interajam presencialmente com os alunos em algumas situações – momentos em que a oralidade tende a ser dominante –, os cursos de EaD constroem-se eminentemente pelo *design on-line* e, nessa construção, a língua escrita prevalece.

Quer se trate de processos síncronos, como *chats* e uso de *MSN*, quer se trate de processos assíncronos, como *e-mails* e *fóruns*, a interação se dá via uso da língua escrita. Há, evidentemente, a possibilidade de veiculação de videoaulas e de uso de recursos de interação

⁴ O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes a políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. (www.uab.br)

oral, a exemplo do *Skype*. É notório, porém, que se valer desses recursos implica contar com um aparato de informática – o que inclui máquinas e sistemas de rede – que permita ao aluno *rodar* arquivos e programas de configuração mais complexa, o que não parece ser o caso, sobretudo nos entornos socioculturais que mais demandam o acesso à EaD, nos quais tais recursos na maioria das vezes asseguram o acesso mínimo aos usuários, sem dispor de excelência na rapidez de navegação e de *softwares* de maior custo operacional.

Assim, conscientes das limitações de mídias que caracterizam o cenário nacional e das limitações na destreza dos usuários para lidar com essa variedade de mídias, educadores e gestores tendem a centrar configuracionalmente os cursos em *fóruns*, *e-mails*, *chats* e recursos afins; ou seja, um conjunto de mídias procedimentalmente mais acessíveis que se valem da escrita e, por via de consequência, demandam *leitura*. Acrescente-se a isso a constatação de que, ao que se sabe, a maior parte dos cursos de EaD mantém apostilas, cadernos pedagógicos ou guias de estudo que, quer sejam impressos e entregues aos alunos, quer sejam veiculados via arquivos *on-line*, demandam o ato de ler conteúdos de expressiva densidade teórica, mesmo que redigidos em linguagem que prime pela simulação da dialogicidade, entendida, aqui, como troca de turnos de fala.

A Educação a Distância, no Brasil, assim, centra-se eminentemente no uso da escrita, requerendo atividade de leitura constante e reiterada, dado que o aluno não *escuta* o professor e os colegas, mas *lê* suas “falas” e responde a elas também por escrito. Se considerarmos o que registram os indicadores sobre dificuldades no que respeita à compreensão leitora dentre os brasileiros, inferimos que a EaD encontra um substantivo desafio para se consolidar em padrões de excelência junto a um expressivo contingente da população que se caracteriza por usos da escrita mais próximos da oralidade e menos afetos a abstrações teóricas, como discutiremos à frente.

4 Proficiência em leitura: demandas cotidianas de natureza distinta

Comungamos com as inquietações de Street (1984) em relação à intrínseca vinculação dos usos da escrita a processos de escolarização. Entendemos, como quer o antropólogo, que tais usos extrapolam os limites da escolarização, não sendo sinônimos dela. Nesse viés,

concebemos o fenômeno do *letramento* como *continente* dos processos de escolarização e erudição, os quais seriam *conteúdo* desse mesmo fenômeno – *conteúdo*, entendido, aqui, como *parte de* –; ou seja, entendemos, como sugerem as inquietações do autor, que o fenômeno do *letramento* configura um amplo espectro, agasalhando eventos de maior ou menor implicações com a escolarização e a erudição e, não raro, como aponta Soares (1998), estando desvinculado dela, a exemplo de como analfabetos de movem em sociedades grafocêntricas atuais.

Essa concepção leva-nos a admitir que o ato de ler não é monolítico, ou seja, tem implicações diversas relacionadas aos diferentes gêneros discursivos. Se ler é uma exigência no dia-a-dia dos cidadãos nas sociedades atuais – tanto em atividades corriqueiras como ler *extrato bancário* em caixas eletrônicos e escolher produtos nas prateleiras dos supermercados a partir da leitura do *rótulo*, como em atividades mais complexas, a exemplo de avaliar um *currículo* com fins de empregabilidade ou entender um *ensaio teórico* –, inferimos que essa exigência demanda destrezas diferenciadas e não constitui um todo indissociável cuja avaliação se dá em termos absolutos: *ser proficiente* versus *não ser proficiente*.

Concebemos que as pessoas usam a língua escrita cotidianamente em eventos multifacetados como quer Barton (1994). Entender *letramento* sob essa perspectiva requer entender o ato de ler como parte do cotidiano de cidadãos, independentemente de seu histórico de escolarização. Esse cotidiano, porém, pode ser marcado por eventos de *letramento* que demandam maior erudição ou por eventos de *letramento* que demandam menor erudição. Assim, proficiência em leitura não pode se vista sob uma perspectiva monolítica, dadas as implicações do diferentes gêneros discursivos com os quais os sujeitos lidam em esferas sociais distintas (BAKHTIN, 2003 [1952/53]).

Acrescentemos a isso a compreensão das modalidades de língua oral ou escrita não como dicotômicas, mas como inter-relacionadas, em um *continuum*, como propõe Bortoni-Ricardo (2004). Gêneros como *torpedo*, *e-mail*, *chat* e afins testemunham a interpenetração entre ambas as modalidades e, é certo, eventos de *letramento* como leitura de obras teóricas complexas ou produção de ensaios de elevada abstração implicam polo extremo desse *continuum*, uma vez que demandam graus mais expressivos de erudição.

Isso colocaria em xeque indicadores oficiais como PISA e INAF? Alguns dos indicadores desse tipo já sinalizam, em seus processos de coleta de dados, para a diversidade

das demandas do ato de ler; outros, porém, ainda parecem sustentados por concepções do ato de ler como determinadas por padrões monolíticos construídos a partir da subjetividade cognitiva, independentemente do conteúdo e da configuração do material a ser lido e independentemente de quem sejam esse sujeitos e com que experiências contem.

De todo modo, para as finalidades desta discussão, importa considerar que muitos dos cidadãos que se valem da EaD possivelmente tenham desenvolvido habilidades de leitura requeridas em eventos de letramento mais próximos do polo da interface com a oralidade, como teoriza Bortoni-Ricardo (2004), e não o tenham feito em eventos de letramento que se situam no polo oposto do *continuum*, isto é, eventos de letramento que impliquem complexas abstrações teóricas, por exemplo.

A concepção de leitura como *processo cultural*, assumida no início desta discussão, parece dar conta dessa variabilidade; afinal, a familiaridade com eventos de letramento distintos implica experimentação da língua escrita em situações específicas de uso. Se não houver essa experiência, o sujeito tenderá a não construir habilidades requeridas para eventos de que não toma parte.

Essas considerações objetivam reconhecer que, hoje, cidadãos do país inteiro, ainda que usuários da escrita em eventos de letramento que impliquem menor grau de escolarização, são cidadãos *letrados*. Tfouni (1995) já advertia acerca das inconsistências do conceito de *iletrado* em sociedades grafocêntricas contemporâneas. Esse reconhecimento, porém, insere-se na perspectiva de *continuum* a que aludimos aqui e tem importância ímpar na discussão que propomos.

É certo que brasileiros inseridos no tempo histórico atual necessariamente fazem uso da escrita para diferentes finalidades, em eventos de letramento distintos, como teoriza Barton (1994), no entanto os contextos em que tais eventos se dão e as práticas de letramento por meio das quais se delineiam tais eventos nem sempre se situam no polo do *continuum* respectivo a maior grau de erudição e escolarização; ou seja, nem sempre as práticas de letramento que vivenciam e os eventos de letramento de que tomam parte os sujeitos familiarizam tais sujeitos com os padrões requeridos pela escolarização superior, em se tratando da Educação a Distância. Heath (1982) já mostrou dissonâncias dessa ordem ao estudar a *performance* de crianças na escola e acompanhar tais crianças em suas famílias.

Assim, parece-nos que, embora a *performance* em leitura envolva processamento cognitivo específico e implique, como quer Morais (1996) a *capacidade de leitura* – conjunto de processos cognitivos mobilizados tão-somente para o ato de ler, decodificação – e a *atividade de leitura* – processos cognitivos que convergem para a construção de sentidos –, os sujeitos podem mobilizar essa *capacidade* e empreender essa *atividade* para participar de eventos de letramento mais comprometidos ou menos comprometidos com a erudição. Logo, a *proficiência em leitura* não pode, em nosso entendimento, ser tomada como um bloco monolítico: a *capacidade de leitura* do sujeito incide sobre a leitura de uma mensagem de celular tanto quanto sobre a leitura de um ensaio científico, e sua *atividade de leitura* pode se revelar ótima para a leitura dessa mesma mensagem de celular, mas não para a leitura do ensaio.

Desse modo, entendemos que a avaliação da proficiência em leitura precisa considerar a natureza do evento de letramento de que toma parte o sujeito. Ainda que Barton (1994) atente para a diversidade dos eventos e das práticas, posicionando-se contrariamente a gradações de complexidade, entendemos passível de consideração a concepção de um gradiente de complexidade, de constituição dialética, dado que, como mostra Bortoni-Ricardo (2004), os sujeitos se movem em um *continuum* com implicações de maior ou menor interface com a oralidade. Apesar da advertência de Barton (2004) acerca da impropriedade de rotular eventos como mais ou como menos complexos, entendemos que a mobilidade no polo do *continuum* em que prevalece a escrita implica graus de escolarização mais efetivos.

5 O professor em formação via EaD e as exigências de leitura

Abrir um *site* de qualquer curso em EaD implica localizar-se por meio da língua escrita, ou seja, implica *ler*. Parece certo, pois, que, a exemplo do que mencionamos em seção anterior, a Educação a Distância exige do aluno em formação leitura de diferentes gêneros discursivos. Tais processos implicam ações como localizar informação em hipertexto com mudanças frequentes; leitura rápida em *chats* para responder com adequação aos interlocutores; leitura atenta em textos teóricos na tela ou no papel; leitura resumitiva para interação em fóruns; leitura intertextual para realização de tarefas, tal qual preveem plataformas virtuais hoje etc. Até mesmo fazer uma pergunta ao professor requer leitura da

resposta. Acrescente-se a isso a necessidade de exercitar a leitura diária de *e-mails* e fóruns, tanto quanto localizar-se por escrito em cronogramas e agendas que mudam diariamente.

Em relação ao perfil do aluno de EaD, em tese corresponde ao sujeito que não dispõe de tempo ou condições materiais, histórica e socioculturalmente tomadas, para frequentar um curso presencial. Em se tratando de professores em formação via EaD, muitas vezes a esse perfil agregam-se predicções como longo tempo de afastamento de processos de estudo formal, distanciamento geográfico de universidades conceituadas, experiência na atuação prática, sobrecarga de trabalho profissional ou familiar.

Nesse perfil tende a ser significativa a presença de mulheres de meia idade, acumulando funções de docência em escolas de redes públicas e funções de responsabilidade pelo gerenciamento e manutenção das famílias, perfil que, por exemplo, correspondeu a 75% em turmas de curso de Pedagogia a Distância mantidas pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – de 2001 a 2005. Já na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que mantém atualmente vários cursos em EaD, em se tratando do curso de Letras, segundo dados de 2009, cerca de 40% dos alunos atuam na área da educação, e cerca de 60% têm renda de um a três salários mínimos. Concomitância estudo/trabalho, baixa renda, afastamento temporal relativo dos processos de escolarização e sobrecarga de responsabilidades tende a constituir um conjunto de fatores que pouco contribui para a participação do sujeito em eventos de letramento que implicam erudição.

Se, como postula Gee (2004), ler é um processo cultural, ontológica e axiologicamente tomado, e, se como prevê a modalidade de EaD, as habilidades de leitura são amplamente requeridas no curso, em gêneros discursivos diversos, parece certo que a apropriação conceitual, quer sob o ponto de vista teórico, quer sob o ponto de vista procedimental do fazer pedagógico, exige um leitor com destreza em um gradiente de habilidades.

Parece certo supor que, se a formação docente via EaD se dá eminentemente por meio do ato de ler, importa que os estudantes sejam proficientes em leitura de gêneros discursivos distintos, de modo que possam construir sentidos dos conteúdos lidos, quer se trate de conteúdos de natureza operacional e procedimental, quer se trate de conteúdos de expressiva abstração teórica, apropriando-se de conceitos e métodos que lhes permitam atuar de modo consequente na profissão. Inferimos que os alunos de EaD revelem destreza diferente em habilidades de leitura distintas, mas se caracterizem por menor familiaridade com eventos de

letramento em que prevaleça o ato de ler textos didáticos de conteúdo teórico denso, tendo de e construir sentidos para eles, de modo a se apropriar do conhecimento.

Em Cerutti-Rizzatti (2008), mostramos que, dentre 250 professores em atividade, a maioria absoluta não tinha por hábito comprar livros de sua área de atuação ou tomá-los emprestados, em uma evidência bastante clara de que a leitura de conteúdo teórico não fazia parte do cotidiano desses informantes, pelo menos não no que respeita ao livro como suporte historicamente privilegiado. Nesse mesmo estudo, observamos que as atividades de compreensão leitora que tais educadores propunham a seus alunos limitavam-se a abordagens superficiais dos textos, focalizações textuais tangenciais em relação aos eixos de sentidos do conteúdo escrito.

Se, ao que parece, a escola tende a não formar leitores proficientes de gêneros textuais secundários (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), se a leitura é um *processo cultural* que implica vivência no entorno imediato, se o Brasil caracteriza-se por grande número de famílias alijadas dos processos de erudição, e se a EaD é uma modalidade que se organiza com base na língua escrita, o grande desafio dessa modalidade parece ser superar a condição de leitores não-familiarizados com eventos de letramento de complexidade teórica mais efetiva, o que parece caracterizar boa parte dos alunos, porque, em não-sendo proficientes nas leituras demandadas por esses eventos, tais alunos terão sobejas dificuldades de apropriação conceitual, tal qual afirma um deles:

(i) *O maior problema que vejo na educação a distância é que não recebemos explicação das coisas, não sabemos de onde vêm os resultados nem de como fazemos pra chegar lá. Temos que descobrir tudo sozinhos, aí, quando começamos a entender, já não aguentamos mais, estamos saturados, pois os conteúdos são complexos e, só lendo, não conseguimos aprender.* (Aluna de curso de EaD da UFSC, em 2009; nota de diário de campo parte de geração de dados de pesquisa em andamento – Cassol-Daga (2010))

Então, a EaD, por centrar-se na leitura e ter, em tese, como público prevalecente leitores não familiarizados com eventos de letramento característicos do polo extremo do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), torna-se uma modalidade inviável na formação do professor? Seguramente não, no entanto é uma modalidade cujos adeptos precisam estar conscientes da importância do ato de ler no êxito da formação do

licenciado, o que requer um novo padrão de excelência: a destreza na participação de eventos de letramento que impliquem a presença da escrita em abstrações teóricas.

Entendemos que tomar consciência dessa particularidade da EaD é uma necessidade imperiosa junto a profissionais e gestores dessa modalidade de ensino superior, de modo a empreender ações concomitantes ao processo de habilitação profissional, as quais contemplem a formação do leitor de textos teóricos de abstração conceitual. O aluno de EaD precisa ser formado como leitor de gêneros que estejam no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento, polo em que a escrita prevalece na absoluta distinção da oralidade e no qual tende a servir à veiculação da abstração conceitual, constituindo eventos de letramento com os quais tais alunos precisam se familiar, de modo a fazer tais eventos constitutivos de sua (possivelmente nova) inserção cultural.

6 Considerações finais

Não nos parece mais viável estabelecer relações biunívocas entre EaD e ensino presencial porque se trata de duas modalidades distintas em razão, entre outros fatores que não são objeto desta discussão, da natureza da mediação e da prevalescência do uso da escrita. Importa, assim, construir padrões de excelência distintos, entendendo a lógica da EaD em suas especificidades. Se foi criada como nova modalidade, é porque há contextos alternativos que a justificam; logo, há padrões específicos a serem delineados.

Desse modo, padrões *aprioristicamente* estabelecidos, prevalectes no ensino presencial de tradição nas *fôrmas* ocidentais historicamente moldadas precisam ser polemizados. A EaD carece de sua própria lógica; senão por outras razões, pela prevalência da leitura em um país de leitores não habituados com eventos de letramento em que a escrita tem função de veicular sentidos de abstração teórica efetiva.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackweell, 1994

BATES, E. Modularity domain specificity and the development of language. *Discussions in neuroscience*. V. X, n.12, 1994. P. 136-156

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU. P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. *Educação em Revista*. n. 47. Belo Horizonte: FAE/UFMG, jun. 2008. p. 7-12

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

GEE, P.J. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, 1982.

KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 2008 [1995]

MENDES, A. *Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos*. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

PIAGET, Jean. Observações introdutórias. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo (Org.) *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983.

POERCH, J. M. (Coorden.) *A apropriação do saber lingüístico: uma visão conexionista*. *Letras de Hoje*, n.125, 2001. Porto Alegre.

RAPOSO, Eduardo. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Minas Gerais: Lê, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Perfil dos alunos do Curso de Pedagogia a Distância*. Florianópolis, 2004. (mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Perfil dos alunos do curso de Letras EaD*. Florianópolis, 2008. (mimeo.)

Recebido em: 02/08/2010

Aceito em: 15/09/2010

E-mail do autor: mary@cce.ufsc.br; alinecdaga@hotmail.com