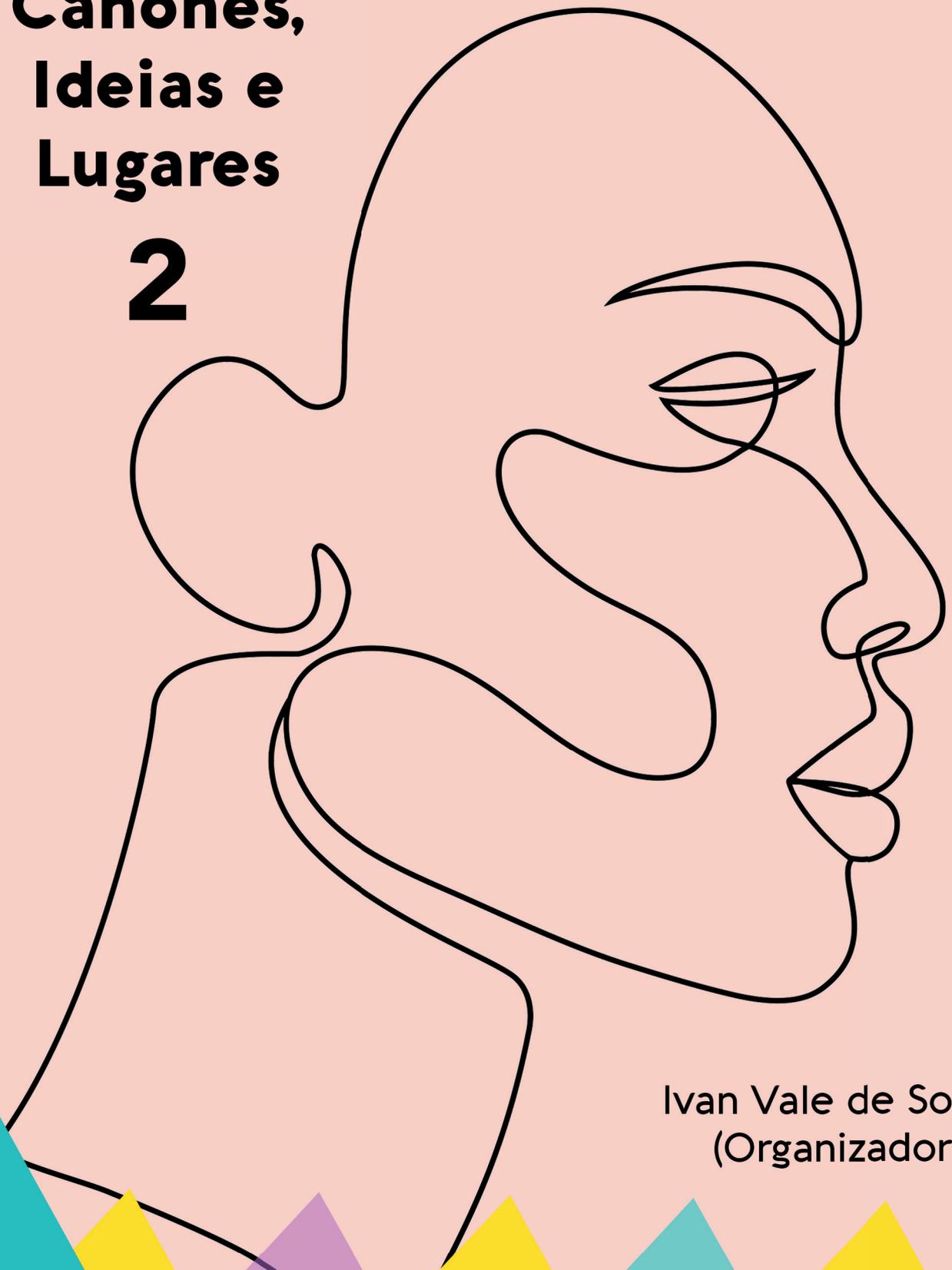


**Linguística,
Letras e Artes:
Cânones,
Ideias e
Lugares**

2



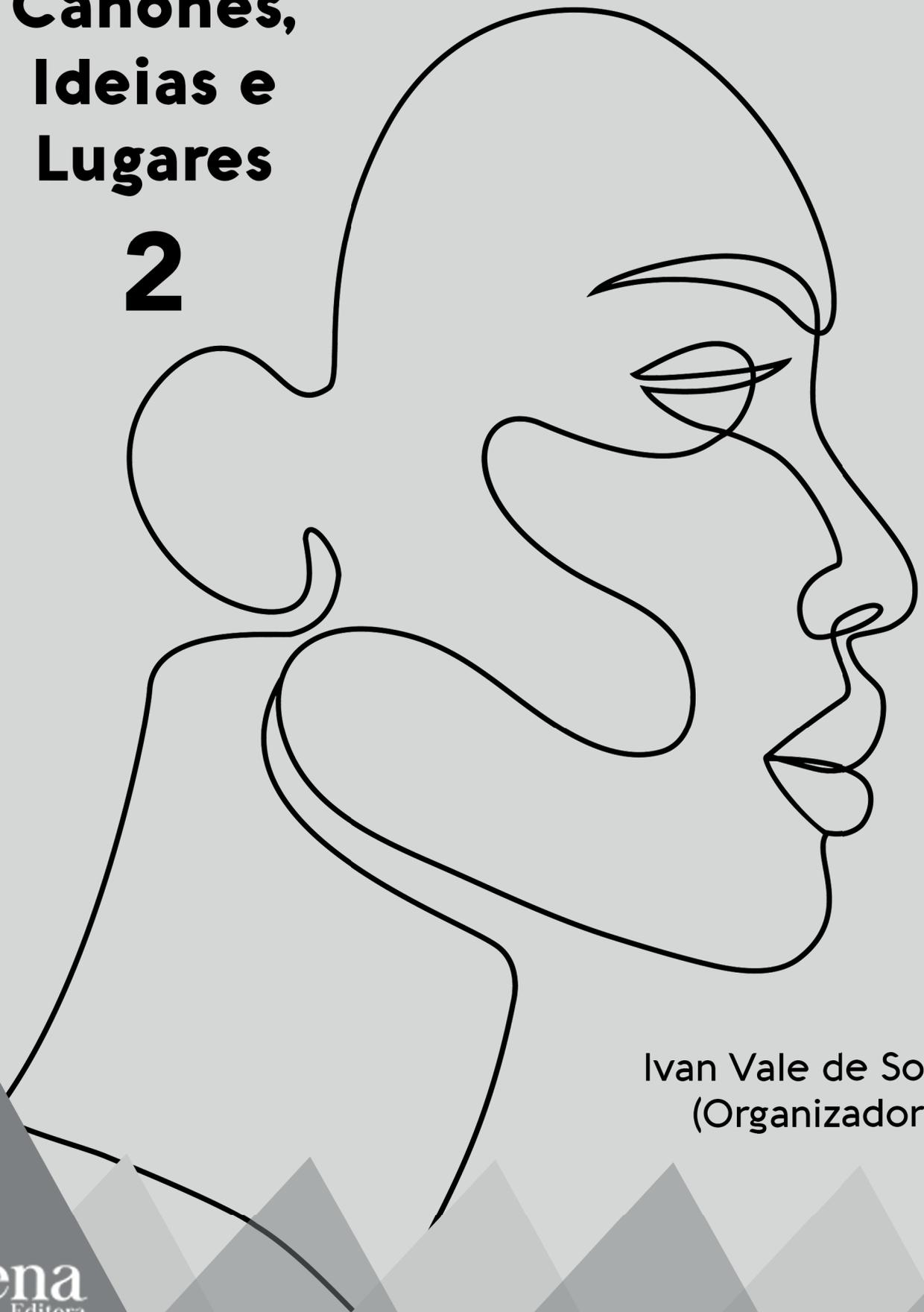
Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2020

**Linguística,
Letras e Artes:
Cânones,
Ideias e
Lugares**

2



Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	<p>Linguística, letras e artes [recurso eletrônico] : cânones, ideias e lugares 2 / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-117-6 DOI 10.22533/at.ed.176201906</p> <p>1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 407</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A produção da ciência passa pelos meandros da linguagem. Todos nós utilizamos a linguagem para interagir com nossos interlocutores e trabalhar com a linguagem é trabalhar também como focos estabelecidos e auxiliares do envolvimento dos sujeitos. Todos os sujeitos envolvidos na escritura desta coletânea se unem a outros tantos para que a formalização do conhecimento seja construída em uma cartografia de ideias e saberes.

Neste segundo volume deste e-book que surge em meio à pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), Covid-19, infecção que tem assolado e desestruturado, emocionalmente, muitas pessoas que não tiveram uma experiência considerável com este sombrio momento que estamos passando; assim, externamos os nossos sinceros sentimentos e acreditamos que dias melhores estão por vir, mas, depende do compromisso de todos para que saíamos logo desse pesadelo que insiste em permanecer.

Escrever em uma situação de pandemia significa um momento solitário em que as lembranças insistem em se firmarem nas situações adversas da calamidade vivenciada pelo país e o planeta. A Covid-19 nunca foi e nem será apenas uma gripezinha ou um simples resfriado como alguns discursos malfeitos insistem perpetuar. A Covid-19 é uma infecção grave, merecendo inúmeros cuidados e todos nós somos responsáveis pela amenização dessa situação. O momento agora é de isolamento social sim e as ciências da linguagem despontam como necessárias para se pensar nas oportunidades e nos acessos que as artes, a linguística, a literatura e a linguagem encaminham os sujeitos a protagonizarem a participação no discurso.

Nesta obra são vinte capítulos que sancionam a multiplicidade de conhecimentos dos mais diversos autores que autorizam seus interlocutores a desbravarem os caminhos questionadores e propositivos das reflexões apresentadas. Cada um dos autores demonstram um avanço na diversidade das discussões que tomam as ciências da linguagem como portas que se abrem para o novo, para o inusitado e para o questionável.

Fazer ciência no Brasil não é uma tarefa fácil e este momento não representa uma ação digladiadora das áreas do conhecimento. Sendo assim, fazer ciência no Brasil é, sobretudo, um pleno exercício democrático, resistente e transparente de colocar o conhecimento em destaque para o acesso de todos.

Em linhas gerais, este e-book simboliza um amplo convite para que os leitores possam investigar os conhecimentos que estão apresentados em cada forma de organização do discurso e da linguagem. Logo, resta-nos desejar que os saberes encontrem suas experiências de trabalho com a linguagem, enfatizando que sejam boas e novas as reflexões apresentadas. Assim, aos pesquisadores e estudiosos de plantão desejamos uma boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Edilson Barbosa Martins Joseval dos Reis Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.1762019061	
CAPÍTULO 2	14
LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO A DISTÂNCIA: O TCC DA ESCOLA DE GESTORES (FAE/UFMG)	
Ana Paula da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1762019062	
CAPÍTULO 3	32
O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTO JUVENIL DE JOSÉ LINS DO RÊGO	
Adelmo Pereira dos Santos Hermano de França Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1762019063	
CAPÍTULO 4	41
OS ESTUDOS EM LETRAMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL	
Walkiria Felix Dias	
DOI 10.22533/at.ed.1762019064	
CAPÍTULO 5	51
AS EVIDÊNCIAS DAS CATEGORIAS ENUNCIATIVAS	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.1762019065	
CAPÍTULO 6	62
PERCEPÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS PAULISTANO: UM EXPERIMENTO <i>MATCHED-GUISE</i> COMBINANDO AS VARIÁVEIS (CN), (ẽ) E (-r)	
Isabel Pie	
DOI 10.22533/at.ed.1762019066	
CAPÍTULO 7	70
USO DO POEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ARTE DE LANGSTON HUGHES COMO UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICO PEDAGÓGICA	
Lucas Damasceno Alberto Damasceno	
DOI 10.22533/at.ed.1762019067	
CAPÍTULO 8	81
POEMANDO POR AÍ: METODOLOGIAS ATIVAS E LUDICIDADE NO ENSINO DE POESIA	
Elaine Christina Mota Melissa Velludo Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.1762019068	

CAPÍTULO 9	94
GÊNERO E ARTE: A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE MULHERES PINTORAS NO SURREALISMO	
Isabela Iani Borges Oliveira	
Giovanna Aparecida Schittini dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1762019069	
CAPÍTULO 10	108
MUSICOTERAPIA E CRIANÇAS SURDAS COM IMPLANTE COCLEAR (IC): INVESTIGAÇÃO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	
Roberto Augusto Corrêa Reinert	
Noemi Nascimento Ansay	
DOI 10.22533/at.ed.17620190610	
CAPÍTULO 11	119
REPRESENTAÇÕES DO CAOS NA MÚSICA DO SÉCULO XVIII	
Felipe Galhardi Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.17620190611	
CAPÍTULO 12	128
A ICONOGRAFIA MUSICAL NA OBRA <i>A REDENÇÃO DO AMAZONAS</i> , DE AURÉLIO DE FIGUEIREDO	
Luciane Viana Barros Páscoa	
Keyla Moraes da Silva Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.17620190612	
CAPÍTULO 13	143
<i>TRACES DE DANSEUSE</i> – OUTROS TEMPOS ALÉM DO INSTANTE DECISIVO NA FOTOGRAFIA DE DANÇA	
Daniela Remião de Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.17620190613	
CAPÍTULO 14	155
O EXISTENCIALISMO NO ROMANCE <i>GRAÇA</i> , DE LUIZ VILELA	
Lucas Fernando Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.17620190614	
CAPÍTULO 15	165
JAMES JOYCE E DUBLINENSES: ENTRE O LOCALISMO E O COSMOPOLITISMO	
Alisson Kameya	
DOI 10.22533/at.ed.17620190615	
CAPÍTULO 16	175
NA TRILHA DA TRASH: QUESTÕES SOBRE IDENTIDADE NO CINEMA E A MOSTRA INTERNACIONAL DE CINEMA FANTÁSTICO	
Alice Fátima Martins	
Márcio Mário da Paixão Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.17620190616	

CAPÍTULO 17	185
O LABORATÓRIO IMAGINÁRIO: PRÁTICAS ESPECULATIVAS LOCALIZADAS	
Leonardo da Silva Souza Thawan Dias Santana	
DOI 10.22533/at.ed.17620190617	
CAPÍTULO 18	197
O MANIFESTO MARGINAL E AS SUAS MARGENS: UMA QUESTÃO DE REPRESENTATIVIDADE FEMININA	
Priscila Linhares Velloni	
DOI 10.22533/at.ed.17620190618	
CAPÍTULO 19	211
O TÚMULO DO GENERAL: HISTÓRIA E ARTE NO <i>BRITISH CEMETERY</i> DO RECIFE	
Davi Kiermes Tavares José Paulo Seifert Brahm Ronaldo Bernardino Colvero	
DOI 10.22533/at.ed.17620190619	
CAPÍTULO 20	225
RESGATANDO O ESPAÇO PÚBLICO: TEATRO DO OPRIMIDO & ESCOLA	
Antonio Carlos Figueiredo Costa	
DOI 10.22533/at.ed.17620190620	
SOBRE O ORGANIZADOR	234
ÍNDICE REMISSIVO	235

LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO A DISTÂNCIA: O TCC DA ESCOLA DE GESTORES (FAE/UFMG)

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Ana Paula da Silva Rodrigues

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte/MG

Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6006524391492917>

RESUMO: Este capítulo busca apresentar algumas discussões empreendidas sobre os Letramentos Acadêmicos em um curso EaD de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e analisa-se em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica. A análise é construída com base em referenciais teóricos como Marinho (2010^a e 2010b); Kress (2003); Street (1984, 2003) e Bakhtin (2003). Resultados apontam, dentre outras coisas, que, devido à pouca familiaridade com as práticas de leitura e produção de textos na universidade, muitos cursistas não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por

exemplo, à desistência ou à prática de plágio. Além disso, as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, para garantir o engajamento dos cursistas nas práticas culturais e textuais da universidade, é imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos; Trabalho de Conclusão de Curso; Educação a Distância.

ACADEMIC LITERACY IN DISTANCE EDUCATION: THE TCC OF THE SCHOOL OF MANAGERS (FAE / UFMG)

ABSTRACT: This chapter seeks to present some discussions undertaken about Academic Literacies in a Lato Sensu Post-Graduation Distance Learning course at the Faculty of Education (FaE) of the Federal University

of Minas Gerais (UFMG). The conditions for the production of Course Conclusion Papers (TCC's) are discussed and the extent to which insertion at the university allows the student to build a place of authorship and belonging to the academic community. The analysis is based on theoretical frameworks such as Marinho (2010^a and 2010b); Kress (2003); Street (1984, 2003) and Bakhtin (2003). Results point out, among other things, that due to little familiarity with reading and text production practices at the university, many students do not feel part of this literate community, which can lead, for example, to dropping out or the practice of plagiarism. In addition, reading and writing practices still tend to favor activities that try to instill in students models and writing skills over practices that favor the understanding of the power relationships that permeate the university, an understanding that would allow a greater insertion in the practices of academic literacy. In this sense, to guarantee the engagement of course participants in the cultural and textual practices of the university, it is essential that they know how the text is constituted, how it varies according to the purpose, the target audience, the situation and other conditioning elements, such as ideology and power relations.

KEYWORDS: Academic Literacies; Completion of course work; Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

Temos observado que são constantes as queixas de professores universitários sobre a dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos pelos alunos de graduação e pós-graduação. Tais queixas nos alertam para a necessidade de desenvolver propostas de ensino e de pesquisa que levem em conta que o trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não é uma estratégia compensatória que pretende preencher lacunas deixadas por um suposto processo de escolarização deficitário (MARINHO, 2010a). Afinal, a compreensão e a apropriação dos gêneros acadêmicos devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam.

O que se percebe é que os estudantes de graduação e pós-graduação têm poucas oportunidades de refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na universidade. Soma-se a isso o pensamento de alguns professores de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que os alunos que frequentam o ensino superior já passaram por um longo processo de escolarização. Contudo, o estudo das convenções textuais estabelecidas pela comunidade discursiva da universidade é, sim, útil aos estudantes, uma vez que os conscientiza sobre as possibilidades discursivas de cada gênero acadêmico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) afirma que presumir algumas práticas como naturais em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades. Portanto, o que garante o engajamento dos alunos nas práticas culturais e textuais da universidade são as oportunidades de conhecer os mais variados gêneros do discurso acadêmico. É imprescindível que eles

saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

Os resultados obtidos na referida pesquisa de Mestrado apontaram que as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. A partir disso, emergem questionamentos sobre as práticas de leitura e escrita em cursos a distância, agora sobre o prisma da Multimodalidade.

Segundo Kress (2003), podemos definir Multimodalidade como a presença de mais de um código semiótico em determinado trabalho, ou seja, quando letras, sons e imagens (em foto ou vídeo) aparecem em conjunto em um mesmo trabalho e contribuem mutuamente para a construção de significado. A EaD (Educação a Distância) da terceira geração¹ se caracteriza pela presença dessa multimodalidade, que trouxe novas formas de se conceber a educação no Brasil. Segundo Medeiros (2011),

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõem a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita (MEDEIROS, 2011, p. 27).

Desse modo, em cursos a distância, realizados por meio de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), inauguram-se novas formas de o aluno ler, produzir sentido e elaborar o seu próprio texto. Para produzir um texto, o aluno de EaD lança mão de diversos outros recursos antes e durante a escrita, não havendo mais a exclusividade do papel e da caneta.

Mas, se por um lado, a multimodalidade cria novas maneiras de se construir sentidos e conhecimento, por outro lado, os gêneros acadêmicos tradicionais (resumo, resenha, relatório, projeto, monografia, artigo) continuam a ser demandados. Dessa forma, não havendo mais a exclusividade do papel e da caneta, nem a orientação frente a frente com os professores, como se dá a escrita desses textos nos AVA's?

Tendo em vista a relevância dessa temática, este capítulo tem como objeto de estudo as práticas de Letramento Acadêmico em uma turma do curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado na modalidade a distância pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Tendo como parâmetro textos e interações do ambiente virtual de aprendizagem do curso, discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e analisa-se em que medida o curso a distância propicia ao cursista construir um lugar de pertencimento à comunidade

1. Maia e Mattar (2007) dividem a história da EAD em três gerações. A primeira geração se caracteriza pelos cursos por correspondência. A segunda, pelas universidades abertas e pela introdução de novas mídias (rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo e o telefone). A terceira geração é a que estamos vivendo hoje, caracterizada pela EaD on-line, que utiliza vários recursos em conjunto, em especial a internet.

acadêmica.

A Escola de Gestores da Educação Básica foi um curso de Especialização em Gestão Escolar que formou profissionais para atuarem dentro dos princípios da gestão democrática, da inclusão social e da emancipação humana. Com carga-horária de 405 horas, o referido curso, objeto de análise, se desenvolveu em uma rede sociotécnica, estruturada tecnologicamente na plataforma Moodle, *software* livre utilizado para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância ou presenciais. Os sujeitos, ao participarem dessa rede, interagem entre si, construindo e publicando conteúdos, sendo assim, autores e leitores em um sistema colaborativo (MEDEIROS, 2011).

2 | A PERSPECTIVA DOS NLS – NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO – E O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A palavra letramento entrou no Brasil com base no inglês *literacy*, mas não apenas por uma acomodação da palavra ao léxico do português, como se fosse uma tradução literal. Existem, também, tensões na tentativa de estabilizar o termo; afinal, letramento não é um conceito dado, mas construído com base nas especificidades e diversidades de modos de apropriação da palavra no Brasil, onde o conceito encontrou um ambiente muito favorável, tendo em vista que, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência da perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana (MARINHO, 2010b).

Neste capítulo, estamos considerando o conceito de letramento construído pelos teóricos dos *New Literacy Studies (NLS)* – Novos Estudos sobre o Letramento – (STREET, 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996, 2004), que assumem a perspectiva do letramento ideológico.

Os NLS são estudos que pesquisam o letramento sob uma perspectiva etnográfica, buscando compreender as práticas de letramento de grupos específicos em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano. Nesse sentido, saber ler e escrever não é, a priori, condição para que um indivíduo seja considerado letrado.

Dessa forma, as pesquisas dos NLS passaram a se centrar na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com o mundo da escrita. Esse movimento, então, vê o letramento de forma menos restrita, uma vez que a preocupação passa a ser compreender como e por que o sujeito se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa concepção, alguns sujeitos podem não ser alfabetizados, mas, nem por isso, estarão alheios às práticas da cultura escrita presentes no seu cotidiano. Ou seja, do ponto vista social, os indivíduos não alfabetizados não

estão completamente eliminados das práticas da cultura escrita. Se um sujeito está numa comunidade letrada, ele participa, direta ou indiretamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Há, portanto, uma impossibilidade de dizer que não há um certo e importantíssimo grau de inserção dos não alfabetizados na cultura letrada.

Letramento refere-se, pois, tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Isso porque, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto para contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural: letramentos.

Os NLS mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, o que não significa que se possa transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Vemos que a abordagem proposta pelos NLS é produtiva para o entendimento do que ocorre nas universidades. Existe um equívoco de parte da comunidade acadêmica que considera que os alunos que estão na universidade já estão familiarizados com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos apenas pelo fato de frequentarem esse ambiente acadêmico. Essa consideração é ainda mais comum em relação aos alunos de pós-graduação. Contudo, a escrita exerce funções diferentes na universidade e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.

Já dizia Bakhtin que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285).

A universidade privilegia certas práticas de escrita que lhes são próprias e que, por serem desconhecidas por parte dos alunos, tomam os contornos de uma atividade ameaçadora para eles, que se deparam com a responsabilidade de se expressar por escrito em uma comunidade discursiva da qual eles sentem que não fazem parte. Logo, o aluno precisa ser inserido nas práticas de leitura e escrita específicas da universidade, porque “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os alunos da esfera acadêmica, primeiro, apropriam-se do discurso que circula e é valorizado na universidade e só depois se reconhecem e são reconhecidos como membros dela.

Os NLS reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destacam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. Dessa forma, o termo Letramento Acadêmico surgiu como uma extensão do conceito de Letramento, sendo um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da universidade.

Segundo Gee (1996), para que os estudantes sejam reconhecidos como membros da comunidade acadêmica, eles precisam se apropriar dos discursos que nela circulam, e isso implica uma apropriação também da constituição dos gêneros acadêmicos. Contudo, para chegar a essa apropriação, o estudante não precisa apenas dispor de habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar próprias da cultura letrada da universidade.

Também pensado dessa forma, Lea e Street (1998) definiram três modelos para se compreender a escrita do aluno na universidade: 1) o desenvolvimento de habilidades/competências, 2) a socialização acadêmica e 3) os letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades individuais de técnicas e instrumentos (aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo). Entender o letramento acadêmico com base nesse modelo é

desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno. (OLIVEIRA, 2009, p. 05)

Nessa primeira perspectiva, o objetivo de determinadas disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita seria a de “consertar”, “remediar” a escrita dos alunos, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para o bom domínio esperado.

Já o segundo modelo (socialização acadêmica) não foca nas práticas institucionais ou nas relações de poder, descartando as características retóricas da escrita e tentando inculcar nos alunos uma nova cultura, a cultura universitária. Essa perspectiva considera que a tarefa do professor é introduzir os alunos nessa cultura para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados na universidade, como se os gêneros acadêmicos fossem homogêneos e, dessa forma, bastaria aprender as convenções que regulam esses gêneros para estar apto a se engajar nas práticas letradas desejadas pela universidade. Entender as práticas de leitura e escrita vivenciadas por esses alunos como uma mera questão de socialização é ter uma visão ingênua de que há um mero processo de assimilação.

Já a terceira perspectiva, a dos letramentos acadêmicos,

tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões

epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais. (STREET, 2010b, p. 545)

Portanto, nesse terceiro modelo, os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais. Essa é a perspectiva dos NLS, para a qual há letramentos acadêmicos (no plural), uma vez que há múltiplos letramentos na universidade e múltiplas práticas sociais, que variam de acordo com as áreas de conhecimento, as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.

Segundo Oliveira (2009, p. 6), do ponto de vista do estudante, uma das características desse terceiro modelo

é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Nessa perspectiva, as instituições acadêmicas são vistas como lugar de discursos e de relações de poder, e os alunos precisam aprender essas características não apenas para estarem preparados para situações de avaliação, mas para se tornarem membros legítimos da comunidade acadêmica.

É essa a concepção de letramentos acadêmicos que utilizamos na presente análise.

3 | O CONTEXTO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

Para situar o contexto dessa análise, é importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre o contexto de expansão das universidades, o qual permitiu um avanço considerável do ensino a distância no Brasil.

Em meados dos anos 1980, segundo Lillis e Scott (2007), a taxa de participação de alunos maiores de 20 anos, nas universidades inglesas, era apenas 15%. Já, na década de 1990, com os projetos de expansão das universidades do país, essa taxa subiu para 30%. A atual política do governo inglês quer aumentar essa taxa para 50%. Além disso, tem aumentado, também, a participação de alunos estrangeiros (na Inglaterra, os estudantes estrangeiros constituem 13% do total de graduandos e 36% dos estudantes de Pós-Graduação), o que indica uma “globalização de centros de ensino superior”.

Esse novo público de alunos nas universidades (vindos de países estrangeiros ou fora da faixa etária) constitui o se chama na Inglaterra de “povos não tradicionais”. O aumento desse novo público e a diversidade linguística, social e cultural que eles trazem para a esfera acadêmica têm gerado discussões políticas sobre uma suposta queda na qualidade da linguagem escrita dos alunos, o que tem sido tratado como um problema a

ser corrigido e não como uma nova realidade de diversidades que devem ser exploradas.

As autoras citam também o contexto dos EUA e da África do Sul. No primeiro, a partir da década de 1970, com as políticas de acesso, houve um aumento significativo do número de estudantes historicamente excluídos da universidade. E no contexto sul-africano, com o fim do *apartheid* e as eleições democráticas de 1994, houve uma grande reorganização do sistema das universidades, que eram racialmente estratificadas, para a entrada de alunos negros.

No contexto da América Latina, recorremos ao que nos diz Zavala sobre o Peru,

enquanto no passado a educação superior estava reservada aos membros de uma elite que havia sido preparada para as experiências universitárias em escolas que não diferiam tanto das universidades e cujos integrantes foram atendidos em lugares que não diferiam tanto dos lugares de seus professores, agora, a massificação da educação superior no Peru tem enfrentado diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar que entram em conflito entre si. (ZAVALA, 2009, p. 348. Tradução minha)

Para essa autora, a comunidade acadêmica, em geral, ainda considera que os estudantes da educação superior ingressam nessa instituição prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a massificação da educação superior, não há garantia de que os estudantes cheguem preparados para lidar com as práticas acadêmicas de leitura e escrita. Isso porque os problemas relacionados com a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a questões linguísticas, mas derivam, basicamente, da falta de familiaridade dos alunos com o discurso acadêmico.

Zavala (2009) cita “el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos” (p. 348) como um fator que derruba ainda mais a possibilidade de os alunos chegarem à universidade preparados para as práticas de letramento acadêmicas.

Vemos que o contexto do Peru, analisado por Zavala (2009), assim como o contexto britânico, analisado por Lillis e Scott (2007), têm muito em comum com o contexto brasileiro. Aqui, a década de 1970 foi marcada pela democratização do ensino fundamental e, pelo menos até 2016, o país passou por uma democratização do ensino superior, ampliando o acesso à universidade por meio de programas como Prouni², Reuni³, de cursos superiores especiais destinados à formação de professores indígenas (FIEI) e para escolas do campo (LeCampo), de projetos de ações afirmativas e de projetos voltados para jovens oriundos de escolas públicas. Os programas de cotas em universidades estão cada vez mais presentes e os grupos tradicionais⁴ pressionam a abertura das universidades para que eles também tenham acesso ao “saber” acadêmico. Os cursos de EaD também tiveram grande importância na definição desse cenário de expansão das universidades, uma vez

2. Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela lei nº 11.096. O Prouni ampliou o número de alunos carentes em universidades ao conceder bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas, as quais, em contrapartida, ficam isentas de alguns tributos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e devem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

3. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

4. Nomenclatura atual utilizada para se referir a grupos como os dos indígenas, quilombolas, geraizeiros, assentados, ribeirinhos, agricultores familiares etc.

que propicia a formação de cursistas que teriam dificuldade para frequentar um curso presencial por diversos motivos.

Portanto, o Brasil está envolvido (ou pelo esteve, até 2016) em um contexto de expansão das universidades, no qual se destaca o papel democratizador dos cursos a distância. A EaD, apesar de não ser uma modalidade nova de ensino, tem passado por inúmeras transformações nos últimos anos, devido, especialmente, à adesão às novas TIC's (Tecnologias de Informação de Comunicação). Dessa forma, surge a demanda por pesquisas que analisem as práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais de ensino sobre a perspectiva dos NLS. Esse novo enfoque pode trazer à tona uma nova forma de conceber os letramentos acadêmicos no ensino a distância.

Cada transformação em massa redireciona o foco da pesquisa para a compreensão do valor das práticas de letramento. A escrita dos estudantes é um ponto importante na discussão sobre a expansão do ensino superior, uma vez que os textos escritos pelos alunos continuam a ser a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é um ponto alto na discussão universitária. Considerações do senso comum podem concluir, precipitadamente, que, se há problemas com a escrita, então os estudantes fracassaram e, com certeza, irão fracassar no ensino superior ou na pós-graduação. Muitos programas, inclusive, estão baseados no discurso do déficit das instituições, dando ênfase aos estudantes como sendo o problema.

Sobre isso também nos fala David Russell, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin, em 2009, para a revista *Conjectura*:

A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado *antes* que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 247)

As pesquisas sobre a escrita acadêmica têm desafiado esse preconceito linguístico pela mudança da ênfase do texto para as práticas sociais de leitura e escrita, como proposto por Street (2010a). Essa mudança de foco tem trazido para o primeiro plano muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente ignoradas, como: o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes (concepção que tenta minar a ideia de neutralidade da escrita, muito comum no discurso científico); a contestação das convenções da escrita acadêmica (no sentido de ressaltar a criatividade do autor); a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica (em relação à construção de um lugar de autoria mais bem delineado); a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento (no sentido de enfatizar esse objetivo da produção acadêmica); e a natureza do gênero acadêmico (em relação à necessidade de se entender as especificidades sociais dos textos que circulam na academia).

Por fim, salientamos a necessidade, apontada por Street (2010a), de se discutirem as disposições letradas dos alunos e as suas condições de acesso ao mundo da escrita, de forma a entender a tensão entre as diferentes crenças que envolvem as práticas de escrita na universidade.

4 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS E EAD

Vimos que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

Também é importante o modo pelo qual os estudantes universitários se habilitam para mobilizar os recursos existentes a fim de produzir sentido. Nessa direção, é imprescindível “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico (MARINHO, 2010a, p. 384)”. A referida autora aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando “um campo de produção de estigmas e de violência simbólica” (p. 383), destacando a necessidade de se desfazer os princípios que levam os alunos a uma tensa relação com as práticas de letramento acadêmico.

Nesse sentido, quando se considera, por exemplo, que pós-graduandos já vivenciaram anos de escolaridade, têm nível superior e já produziram textos acadêmicos, os “problemas” apresentados por eles na escrita produzida na universidade tomam uma dimensão maior. Da mesma forma que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio se perguntam sobre o que houve com alguns alunos, nas séries anteriores, para que eles chegassem ao estágio de ensino em que estão sem saber ler e escrever, os professores universitários se perguntam sobre como foi a escolarização de alguns cursistas que chegaram à Pós-Graduação sem dominar a escrita de textos que se aproximem dos gêneros acadêmicos requisitados. Segundo essa visão, não haveria uma ruptura tão sensível entre as demandas produzidas nos diferentes níveis de escolaridade. Contudo, não se pode mais simplesmente dizer que um aluno de graduação ou pós-graduação não sabe escrever; afinal, hoje, o contexto sócio-histórico-cultural específico em que se realiza um evento de letramento deve ser, obrigatoriamente, levado em consideração antes de se analisar qualquer “problema” de escrita apresentado por algum aluno.

Logo, o discurso da “crise” não se sustenta. Essa falsa crise se dá porque, segundo Fiad (2011, p. 362) “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade.” Ou seja, o letramento anterior do aluno não é reconhecido e ele pode ser visto como iletrado pela universidade. Os mesmos

professores que reclamam da “crise” partem do pressuposto de que os alunos já conhecem as convenções acadêmicas. Com isso, a própria comunidade acadêmica cria essa “crise”; afinal, as convenções que regulam o discurso acadêmico não são explicitadas aos alunos, que desconhecem muitos dos elementos que constituem os gêneros acadêmicos.

E aqui entra outro ponto importante: as relações de poder envolvidas nas convenções que se estabeleceram sobre os gêneros acadêmicos. Para que um estudante saiba escrever com propriedade determinado gênero acadêmico, não basta explicitar para ele os elementos linguísticos que compõem o gênero. É preciso ir além, deixando claras, por exemplo, as razões que levam alguns gêneros a serem mais privilegiados ou apropriados que outros em determinadas práticas acadêmicas.

4.1 Os gêneros acadêmicos

Em visões mais estruturais da língua, o texto é visto apenas como um produto que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a atitude dos interlocutores. Já em uma perspectiva mais discursiva da língua, o processo de interlocução configura os gêneros discursivos, ressaltando a importância do contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (2003, p. 262) e seu círculo, principal referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa afirmação deixa claro que há estabilidades e instabilidades nos textos que circulam na sociedade, pois as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (2003, p. 283). Logo, as estabilidades se relacionam à gramática da língua, que contém conceitos internalizados pelos falantes e que não são passíveis de constantes mudanças. Já as instabilidades estão mais relacionadas às situações de comunicação, que são inúmeras e imprevisíveis. Por isso, os gêneros são mais sensíveis a uma certa negociação social do que a gramática internalizada da língua.

Marcuschi (2003) também se mostra adepto das teorias de Bakhtin ao dizer que a noção de gênero discursivo é propositalmente vaga porque os textos não possuem um formato eternamente estável a ser seguido. Logo, um gênero discursivo não é só a sua forma, mas, sobretudo, a sua função. E essa função ajuda a delimitar os elementos que irão compor o texto, a fim de que ele realize os objetivos desejados.

Dessa forma, podemos estabelecer, com base em uma concepção sócio-interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, que os gêneros são enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero.

O conceito de gênero discursivo é especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas universidades. Entende-se por gêneros acadêmicos o conjunto de textos orais e escritos associados às atividades acadêmicas,

que circulam na universidade. Os autores desses textos, ao preconizarem uma situação ideal de comunicação, pressupõem um tipo de leitor específico, que fará uma leitura mais reflexiva, aprofundada e crítica.

Como exemplo de textos do gênero acadêmico, podemos citar: resumo, resenha, projeto, relatório de estágio, artigo científico, monografia, dissertação, tese, comunicação, qualificação, defesa, seminário.

Os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis em suas estruturas e se diferem uns dos outros em relação ao grau de aprofundamento e à maturidade acadêmica do autor. Essa maturidade torna os gêneros acadêmicos progressivamente mais preocupados com o rigor metodológico e científico do trabalho desenvolvido. Em uma dissertação de mestrado, por exemplo, há maior aprofundamento temático do que em uma monografia, mas não há a exigência de se fazer uma pesquisa original. Já em uma tese de doutorado, o ineditismo, seja do tema ou dos métodos aplicados, é um pré-requisito.

Os gêneros do discurso acadêmico, na visão de Swales (1990), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se de características mútuas, formando um Sistema de Gêneros. O referido autor observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Além disso, de acordo com Kress (1994, p. 125), os textos acadêmicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso; essas características “estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas”. Para Kress (1994), possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso possui.

Dessa forma, na esfera acadêmica, alguns gêneros têm mais valor que outros. Há, portanto, muita ideologia nas formas de se legitimar um texto como acadêmico. A posição hierárquica do autor, dentro das estruturas sociais de valor acadêmico, dá a ele autoridade para falar/escrever com propriedade sobre determinado assunto. Preconizando uma situação ideal de comunicação, o autor de textos acadêmicos deveria esclarecer o recorte do seu tema e a relevância de pesquisá-lo, a perspectiva teórica adotada, a metodologia utilizada e os resultados que obteve. Tudo isso por meio de uma linguagem objetiva, clara, precisa e coerente.

5 | O TCC DA ESCOLA DE GESTORES

A escrita de monografia ou de TCC é um requisito parcial obrigatório para a certificação do cursista em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil. Na Educação a distância, há, ainda, a exigência de que a defesa seja presencial ou via videoconferência.

O TCC, trabalho final exigido pela Escola de Gestores da FaE/UFMG, é uma categoria que se aproxima do que comumente se chama de monografia, porém pode-se dizer que tem a especificidade de ser um texto menos denso. Isso porque, ao pé da letra, o gênero *Monografia* tem como definição: “dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito” (FERREIRA, 2009, p. 1354). A definição do Houaiss (2001, p.504) é parecida: “trabalho escrito que relata estudo minucioso acerca de determinado assunto”. Ambas as acepções destacam o caráter minucioso do gênero e o seu objetivo de “esgotar” a análise de um tema restrito. Contudo, como explica Costa (2008, p. 135-136), essa é apenas uma das acepções desse verbete, uma vez que, além dessa definição rigorosa, que vê a monografia “como um trabalho escrito pormenorizado”, esse gênero acadêmico também se refere “a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos, como a dissertação ou a tese”.

Nesse sentido, o TCC da Escola de Gestores deve ser visto como uma produção acadêmica na área das Ciências Humanas, mais especificação, na área da Educação, sendo um texto que relata e analisa uma pesquisa prática ou teórica, sob a orientação de um professor, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do tema.

Segundo Bakhtin, todo enunciado reflete a individualidade do autor, contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios para tal reflexo de individualidade. Para o autor,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

O TCC exigido pela Escola de Gestores entraria nesse grupo. Teoricamente, ele não seria um gênero “propício para o reflexo da individualidade”, pois já é estável e previsível na comunidade acadêmica, obedecendo a uma estrutura reconhecida como ideal: resumo com palavras-chave, introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados, considerações finais. Essas exigências nem sempre são explicitadas, mas são convenções rigidamente seguidas pelos membros da academia. Todos esses padrões textuais utilizados para a divulgação dos trabalhos acadêmicos costumam seguir, com poucas variações, essa projeção de seções, o que demonstra uma grande padronização da estrutura composicional, limitando procedimentos de ruptura ou de transgressão.

Contudo, mais importante do que a estrutura, a palavra, para o autor de um TCC, deve ser um instrumento usado para dar transparência a uma realidade empírica, neutra, isenta. Em uma concepção tradicional, a linguagem do TCC deve, portanto, deixar claro que os procedimentos e resultados da pesquisa não decorrem do estilo, mas são imparciais, despersonalizados, desprovidos de emoção. Isso porque o método utilizado pelo autor, se aplicado por outros pesquisadores, deve levar às mesmas conclusões. A persuasão, com

base nessa concepção do gênero TCC, não é uma premissa, mas o resultado natural da boa condução do texto.

Em linhas gerais, podemos resumir que, tradicionalmente, o TCC requer um estilo impessoal, com linguagem cuidada e uso de terminologia adequada e especializada. Deve, ainda, dialogar com outros textos teóricos em que se apoie e apresentar, de forma explícita, métodos e resultados que levem a algumas conclusões.

Atualmente, levando-se em consideração o que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) e, dentro deles, os estudos sobre os Letramentos Acadêmicos como campo de pesquisa, as concepções tradicionais e extremamente prescritivas desse gênero acadêmico têm sido questionadas e ampliadas, tentando dar ao trabalho de final de curso uma perspectiva mais pessoal e integrada à trajetória acadêmica do aluno. Evidentemente, essa distensão conceitual e estrutural do texto está condicionada à comunidade acadêmica específica à qual o texto se inscreve, ressaltando-se, portanto, o caráter bastante heterogêneo dessa comunidade.

Com isso, tem-se observado, por exemplo, que a preconizada neutralidade da linguagem é uma impossibilidade, pois nenhum texto é imparcial. A subjetividade pode estar implícita, mas há inúmeras pistas linguísticas que deixam transparecer marcas do autor.

No caso da Escola de Gestores, quando o cursista já realizou todas as atividades propostas pelas disciplinas e cumpriu as horas presenciais obrigatórias, é liberado para a escrita do TCC, a ser orientado pelo Professor Formador da turma. Para isso, o Professor Formador, agora professor-orientador, cria um fórum de orientação exclusivo para a interação com esse cursista. Feito isso, são postadas orientações sobre a estrutura do TCC e sobre as principais normas de citações de referências – lembrando que o cursista já teve acesso a essas orientações em outros momentos ao longo do curso. Pede-se, então, que o cursista leia todas as orientações e elabore uma primeira versão do TCC, que consiste em indicar o que se pretende pesquisar. Com base nesse primeiro texto, o professor-orientador faz sugestões, indica caminhos e textos de referência. O cursista deve postar, em espaço adequado da plataforma, pelo menos três versões do TCC. Quando o professor-orientador considera que o texto já está bom, orienta o cursista a fazer uma última leitura de revisão e o libera para a defesa. O professor-orientador posta a versão final do TCC de seu orientado em espaço adequado da plataforma e informa aos coordenadores sobre a existência de TCC a ser defendido. Já com a data de defesa definida, os TCC's liberados são enviados para a leitura dos professores avaliadores. Enquanto isso, os cursistas são orientados a elaborarem o pôster, com base em orientações postadas pelo professor-orientador, a ser impresso e utilizado como parâmetro para a apresentação oral. Por fim, há a apresentação do TCC para uma banca, o que se constitui como um dos momentos presenciais obrigatórios.

Vemos que as etapas para a elaboração do TCC são definidas e delimitadas, tanto

em relação ao que deve ser feito, quanto em relação aos prazos. Circunstância primordial para o bom andamento das atividades em cursos de EaD.

Na turma em análise, na qual fui Professora Formadora e orientadora, muitos cursistas não respondiam as mensagens enviadas via fórum de orientação, nem aos e-mails. Quando o “silêncio” se estendia muito, recorria-se a chamadas telefônicas, o que surtia um bom efeito. Os cursistas tendem a perceber, por meio da conversa por telefone, que há um cuidado da equipe de coordenadores e professores da Escola de Gestores que torna as relações menos impessoais. Os cursistas, assim, se sentem mais amparados e percebem que não representam apenas um número, uma estatística, afinal recebeu um telefonema, forma de interação que estreita laços. Ouvir a voz de quem te acompanha virtualmente favorece o estabelecimento de laços mais próximos, até mesmo afetivos, humanizando as relações no ambiente virtual.

No curso em análise, observou-se um processo de (re)significação do papel do professor-orientador, o qual utiliza ferramentas digitais para a interlocução dialógica com os alunos. No ambiente virtual, o professor-orientador exerce várias funções, pedagogo, professor, especialista de conteúdo, revisor e motivador, aquele que, além do suporte técnico, preocupa-se com o lado afetivo da interação para diminuir o comum sentimento de isolamento presente na EaD. Logo, nota-se que a orientação se dá a distancia, mas não em isolamento, pois há várias formas permanentes de contato.

Observou-se, também, que o cursista em elaboração de TCC comumente se apresenta de forma ansiosa, o que pode comprometer sua autonomia e tornar a relação com o orientador um pouco tensa. Há casos, por exemplo, em que uma simples mensagem pode ser interpretada como uma cobrança indevida ou como uma avaliação negativa que desvaloriza a escrita já produzida, o que pode gerar a frustração do cursista e desmotivá-lo. Esses ruídos na comunicação virtual são comuns, mas devem ser evitados ao máximo possível. Cabe ao professor-orientador desfazer esses mal-entendidos para garantir a motivação do aluno.

Um ponto forte do curso da Escola de Gestores é considerar o TCC desde o início das disciplinas, incentivando os cursistas a anotar trechos das leituras feitas bem como as referências, o que pode otimizar o trabalho posterior. Além disso, como o TCC é fruto de um tema desenvolvido durante a elaboração de um PPP (Projeto Político Pedagógico), o cursista tende a lançar mão de vários textos trabalhados ao longo das disciplinas e refletir e sobre a sua própria prática. Nota-se, portanto, que o trabalho final está relacionado ao planejamento geral do curso e à prática profissional do cursista.

Por fim, vale ressaltar que muitos casos de plágio foram detectados. Sobre isso, é importante fazermos alguns apontamentos. A própria natureza tecnológica do curso permite um acesso mais facilitado às informações, por meio de textos disponibilizados na plataforma ou por meio de links que remetem a outros textos. Esse acesso facilitado a vários autores renomados que já pesquisaram e escreveram sobre o que o aluno está

estudando torna-se algo, por vezes, “tentador”; afinal, têm-se à mão quase tudo do que se precisa para explicar, cientificamente, a realidade pesquisada no TCC. Nessa direção, a famosa ferramenta Ctrl - C + Ctrl - V facilita a vida de estudantes e pesquisadores, contudo, corre-se o risco de cometer plágio quando não se menciona devidamente a fonte. Nesse sentido, o professor-orientador deve estar atento, detectar a presença desse problema no texto de seu orientando e saber estabelecer uma discussão sobre os problemas que envolvem essa prática.

A ocorrência do plágio, contudo, não deve ser vista apenas como uma atitude de má fé do cursista. Antes, essa prática indica que o cursista pode ter dificuldade com relação à formatação e às normas de citações e referências e, mais do que isso, pode indicar que o cursista não se vê como autor autorizado a escrever textos acadêmicos, não sente que tem autonomia para isso e, portanto, está demasiadamente dependente do dito pelos autores que embasam a sua pesquisa. Portanto, mesmo a prática do plágio deve ser problematizada e analisada à luz do que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento. Afinal, sua recorrência indica que o 3º modelo de Letramento Acadêmico (explicitado no item 1 deste capítulo) não foi alcançado, indicando que os cursistas ainda não compreenderam as fortes relações de poder que permeiam a universidade e que, portanto, não se comportam como membros legítimos da comunidade acadêmica, autorizados a escrever e publicar textos que circulam nesse ambiente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade foram construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Daí, a importância de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição.

A suposição de que o cursista da pós-graduação já conhece os textos acadêmicos apenas pelo fato de já ter cursado, pelo menos, a graduação, leva à não explicitação dos objetivos de esses textos serem lidos e produzidos na universidade. Com essa não explicitação, os cursistas pouco apreendem sobre o funcionamento dos textos, pois há uma ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Por ainda não entenderem desse processo e nem serem conduzidos por ele, os alunos não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência ou à prática de plágio. Por outro lado, a explicitação das “regras do jogo” também não é suficiente para que o aluno se sinta parte da comunidade. Há uma retórica própria do discurso acadêmico que não se ensina apenas provendo a socialização dos alunos com os textos acadêmicos,

porque há uma negociação permanente.

A “estrutura relativamente estável” de um gênero acadêmico como o TCC pode levar os professores-orientadores à ilusão de que é muito fácil para os cursistas apreender essa estrutura, porque bastaria que eles focassem no que é recorrente. Contudo, a competência como autor de texto acadêmico depende da inserção do cursista naquele grupo e, estrategicamente, ao fato de ele perceber, construir as regularidades, reconhecer-se e ser reconhecido como um membro legitimado a produzir textos daquele gênero.

Vale ressaltar, também, que a distância física requer que o aluno gerencie bem o seu tempo, tenha disciplina e autonomia. Muitas tarefas exigem urgência, devido ao cronograma comumente rigoroso dos cursos de EaD, o que pode comprometer a reflexão do cursista sobre suas ações. Na preocupação de cumprir os prazos, o cursista não tem tempo para digerir as leituras e refletir sobre o que tem aprendido ou sobre a sua prática.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo de orientação de TCC na EaD, observa-se que o grau de interação do professor-orientador com seus alunos é fundamental. Essa interação é o termômetro para avaliar a possibilidade de o aluno terminar o trabalho, ser indicado para a defesa e aprovado pela banca. Mas não somente isso, é o termômetro para se avaliar o processo de inserção do cursista na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1979)
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the Ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FIAD, Raquel Salek. *A escrita na universidade*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.
- GEE, James Paul. *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996.
- GEE, James Paul. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KRESS, Gunther. *Learning to write*. 2 ed. Great Britain: Routledge, 1994.

KRESS, Gunther, *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. vol 4.1, 2007, p.5-32.

MAIA, Carmem. MATTAR, Mattar. *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, M^a Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010a.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MEDEIROS, Zulimira. *Letramento digital em contextos de autoria na internet*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade (Entrevista com David Russell). In: *Conjectura*, Flávia B. Ramos et al., v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b.

SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ZAVALA, Virginia. "Quién está diciendo eso?": Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: Judith Kalman y Brian Street. *Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina*. México DF: Siglo XXI, 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abolição 72, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 141

Adultos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 50, 86, 110, 228, 233

Arte 34, 35, 70, 73, 74, 79, 94, 95, 97, 106, 107, 129, 140, 144, 146, 149, 154, 175, 180, 185, 187, 190, 195, 211, 212, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 234

Aurélio de Figueiredo 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141

Autobiografia 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 105

C

Cartier-Bresson 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154

Categorias 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 88, 94, 132

Crianças 3, 33, 70, 71, 78, 87, 104, 108, 109, 110, 117, 140, 208

D

Dança 138, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Debreagem 51, 55, 56, 59

Discurso 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 122, 131, 140, 149, 155, 156, 163, 166, 167, 170, 172, 186, 191, 194, 200, 218

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 30, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 70, 79, 94, 123, 159, 175, 181, 183, 184, 211, 213, 226, 227, 228, 232, 233, 234

Educação a Distância 14, 16, 234

Educação Prisional 41, 42, 43, 46, 48

Enunciação 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 77

Enunciado 42, 44, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Escrita 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 42, 46, 47, 54, 82, 88, 102, 178, 186, 187, 198, 200, 201, 208, 209, 229

Existencialismo 155, 156, 164

F

Fotografia 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 218, 220, 222

G

Gênero 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 15, 18, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 50, 67, 81, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 129, 177, 178, 179, 181, 183, 186, 199, 201, 203, 204, 208

Guerra Civil Espanhola 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79

I

Iconografia musical 128, 133

Implante 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117

J

Jovens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 21, 50, 64, 102, 176, 177, 182, 205, 228, 229, 232, 233

L

Langston Hughes 70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80

Leitura 1, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 46, 49, 50, 71, 72, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 111, 186, 199

Letramento 1, 2, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 31, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 81, 84, 87, 92

Letramento literário 32, 39, 40, 81, 84, 87, 92

Letramentos Acadêmicos 14, 17, 19, 20, 22, 23, 27

Literatura 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 49, 70, 71, 72, 75, 79, 81, 82, 83, 91, 92, 96, 102, 119, 129, 155, 156, 157, 159, 163, 166, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 213

Ludicidade 81, 84, 85, 86, 87, 89, 92

Luiz Vilela 155, 156, 163

M

Metodologia 25, 26, 36, 43, 81, 86, 87, 89, 113, 191, 219, 227, 228

Musicoterapia 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118

P

Percepção Musical 108, 110, 111, 114, 116, 117

Pintura 96, 98, 128, 130, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 144, 147, 149

Poema 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 120, 121, 207

Poesia 34, 70, 71, 73, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 132, 137, 139

Políticas públicas 41, 42, 47, 48, 180

Português Paulistano 62, 63, 64, 65

Práticas 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 31, 32, 43, 46, 47, 49, 50, 103, 110, 182, 186, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 231, 232

S

Sartre 155, 157, 160, 161, 162, 164

Sociolinguística 62, 64, 65, 66, 68

Surrealismo 94, 95, 103, 106

T

Tempo 1, 10, 11, 30, 34, 44, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 70, 75, 77, 79, 82, 85, 96, 100, 101, 102, 132, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 168, 169, 171, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 201, 211, 214, 219, 223, 226, 229

Trabalho de Conclusão de Curso 14

V

Variáveis sociolinguísticas 62, 63

 **Atena**
Editora

2 0 2 0