



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FLÁVIA DANIELLE SORDI SILVA MIRANDA

**LETRAMENTOS (EN)FORMADOS POR RELAÇÕES
DIALÓGICAS NA UNIVERSIDADE: (RES)SIGNIFICAÇÕES E
REFRAÇÕES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**CAMPINAS,
2016**

FLÁVIA DANIELLE SORDI SILVA MIRANDA

**LETRAMENTOS (EN)FORMADOS POR RELAÇÕES DIALÓGICAS NA
UNIVERSIDADE: (RES)SIGNIFICAÇÕES E REFRAÇÕES COM
TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**Tese apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas para a obtenção do título de
Doutora em Linguística Aplicada, na área de
Linguagem e Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad

**Este exemplar corresponde à redação final
da Tese defendida pela aluna Flávia
Danielle Sordi Silva Miranda e orientada
pela Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad.**

**CAMPINAS,
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 141373/2012-1; CAPES, 99999.002315/2014-09

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

M672L Miranda, Flávia Danielle Sordi Silva, 1987-
Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade :
(re)significações e refrações com tecnologias digitais / Flávia Danielle Sordi
Silva Miranda. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Raquel Salek Fiad.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Estudos da Linguagem.

1. Letramento - Estudo e ensino (Superior) - Brasil. 2. Tecnologia digital. 3.
Professores - Formação. 4. Língua portuguesa - Formação de professores. 5.
Dialogismo. 6. Etnologia. I. Fiad, Raquel Salek, 1948-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Literacies (in)shaped by dialogic relationships in the university :
(re)significations and refractions with digital technologies

Palavras-chave em inglês:

Literacy - Study and teaching (Higher) - Brazil

Digital technology

Teachers, Training of

Portuguese language - Teacher training

Dialogism

Ethnology

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Raquel Salek Fiad [Orientador]

Vilson José Leffa

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Adriana Fischer

Terezinha de Jesus Machado Maher

Data de defesa: 22-06-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Terezinha de Jesus Machado Maher

Adriana Fischer

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Vilson Jose Leffa

Cynthia Agra de Brito Neves

Luiz André Neves de Brito

Nelita Bortolotto

IEL/UNICAMP
2016

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Ana e Doni, e aos meus irmãos, Bárbara, Bruna e Lucas, minha primeira família, a que recebi.

Ao meu marido Tadeu, minha família, a que escolhi.

Ao Sagrado e Misericordioso Coração de Jesus e ao Imaculado Coração de Maria, minha eterna família, a que acolhi.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pelas bênçãos derramadas nela, principalmente, nos anos de desenvolvimento desta pesquisa de doutorado.

À Nossa Senhora Aparecida, minha orientadora pessoal e intercessora nos assuntos profissionais e particulares.

À minha família toda (Sordis, Silvas e Mirandas), especialmente, aos meus queridos Papi, Mami, Bá, Bu, Lu, Vô Jorge, Dinda, Tio Adonis, Rafa, Biel, Didu, Lê, Amandinha, Alice, Dri, Cascão, Fê, Bia e Mari, por sempre estarem presentes e terem me incentivado a seguir meus sonhos, apoiando-me em meus estudos de todas as maneiras possíveis e (in)imagináveis.

Ao Tadeu, marido e companheiro incomparável, cúmplice incondicional que tenho pela vida a fora, por sempre renovar meu ânimo tão carinhosamente e pela compreensão amorosa e dedicada nesses anos de parceria. Sem ele, essa tese não teria chegado ao fim! Obrigada por acreditar em mim e colaborar como pôde para a realização desta minha aspiração de ser doutora.

À Raquel, minha orientadora nos estudos e na vida, que desde a disciplina que ministrou para minha turma em Letras, no primeiro ano da graduação, em 2005, mostrou que um(a) genuíno(a) profissional é constituído(a) por trabalho e dedicação em sua área, mas acima de tudo por humildade e humanidade. Agradeço por ter aceitado fazer parte de minha vida acadêmica como orientadora desde o mestrado, pelos incontáveis direcionamentos para meus trabalhos, pelas conversas amigas e acolhedoras, pelo estímulo amistoso para novas empreitadas e desafios que a pesquisa e a vida me colocaram, pelos conselhos vários, pelos ouvidos prestativos, pela confiança que me oportunizou experiências diversas dentro da universidade e, finalmente, pelo carinho imenso que sempre dispensou a mim, e que, muitas vezes, traduziu-se na sequência de gestos de passar a mão nos cabelos – durante muito tempo avermelhados –, coçar a cabeça e olhar firme para me presentear com um sorriso largo que me encorajava a acreditar que eu era capaz de redigir uma história própria e uma tese.

Aos professores Dr^a Adriana Fischer, Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Dr^a. Terezinha de Jesus Machado Maher e Dr. Vilson José Leffa por terem gentilmente aceitado participar de minha banca da defesa de doutorado.

Aos professores Dr^a. Cynthia Agra de Brito Neves, Dr. Luiz André Neves de Brito e Dr^a. Nelita Bortolotto por terem aceitado serem suplentes da banca de defesa de doutorado.

Às professoras Dr^a Fabiana Cristina Komesu e Dr^a Márcia Rodrigues de Souza Mendonça por terem composto a banca do exame de qualificação desta tese com contribuições que direcionaram meu trabalho e orientaram para seu fechamento.

Às professoras Dr^a Adriana Fischer e Dr^a Fabiana Cristina Komesu por terem participado do exame de qualificação de meu projeto de pesquisa, logo no início do doutorado, ocasião em que forneceram colaborações e indicações de caminhos essenciais para que minha investigação ganhasse corpo e consistência acadêmica.

Ao Prof. Dr. Marcelo El Kiori Buzato pelo debate orientador e dedicado em minha qualificação de área e também por me acompanhar desde o mestrado.

Ao grupo de pesquisa “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções” liderado pela Prof^a. Dr^a Raquel Salek Fiad e formado pelos colegas Ângela Francine Fuza, Eliane Feitoza Oliveira, Eliane Pasquotte-Vieira, Giovana Siqueira Príncipe, Larissa Giacometti Paris, Lucas Vinício de Carvalho Maciel, Marcela Lima, Nathalie Letouzé e Shirlei Neves – também incluo as queridas Cristina Fontes, Janaína Possati, Lúcia de Fátima Santos e Ludmila Thomé de Andrade que estiveram conosco – pelos diálogos, sugestões, críticas e debates que contribuíram em muito para esta tese e para minha história como pesquisadora.

Às amigas Ângela, Eliane P., Eliane F., Larissa Paris e Giovana Príncipe. Às três primeiras, que de muito perto compartilharam comigo o ingresso no doutorado, o desenvolvimento da pesquisa e a escrita da tese, ajudando-me com leituras e orientações, ao vivo e a distância. À penúltima pelo super auxílio com as intermediações bibliográficas e à última pelas caronas para Campinas e viagens em que pudemos compartilhar nossas angústias, trocar ideias várias e viver bons momentos. A todas pela amizade além da academia, para a vida!

À Universidade de Rochester (Nova Iorque) que abriu suas portas para meu estágio no exterior, oferecendo-me acesso a todos os serviços de sua comunidade universitária, oficinas de escrita acadêmica, salas e bibliotecas para que eu pudesse aprofundar minha pesquisa. Agradecimentos especiais à decana Prof^a. Dr^a Raffaella Borasi e aos funcionários que cuidaram de todos os trâmites, Crys Cassano e Prof^a. Ms^a Evelyn Kirst.

À Prof^a. Dr^a Mary Jane Curry, da Universidade de Rochester, pela acolhida como minha orientadora estrangeira, no segundo semestre de 2014, por seus direcionamentos para meu trabalho, sobretudo para minhas análises de dados, pela oportunidade de participar dos seminários com seu grupo de pesquisa, pela abertura que me deu na Warner School of Education, permitindo assistir a suas aulas e colocando-me em contato com diversos acadêmicos estrangeiros. Agradeço também por ter me ensinado muito sobre a vida e a escrita acadêmicas e pelo empréstimo dos sapatos e do casaco que me aqueceram no rigoroso inverno estadunidense para continuar a trabalhar na pesquisa.

À Prof^a. Dr^a Jayne Lammers da Universidade de Rochester pelo diálogo sobre meu trabalho.

Aos colegas do “First Friday Group”, coordenado pela professora Dr^a Mary Jane Curry, que me asilaram e contribuíram imensamente com minha tese em discussões sobre apresentações que fiz de meus estudos em seus encontros.

Aos amigos de Rochester e do mundo a fora que foram a base emocional para um momento acadêmico de trabalho e saudades de casa, principalmente, Alessandra, Candy, Cindy, Livia, Irlan e Paulina.

Aos meus sujeitos de pesquisa pela gentileza e amabilidade com que aceitaram colaborar com minha investigação, permitindo-me acompanhar seus trabalhos na graduação em Letras e indo além, cedendo-me seus tempos em entrevistas, conversas, arquivos, respondendo a *e-mails*. Enfim, sem vocês essa tese não teria os dados que proporcionaram chegar às reflexões realizadas.

Aos professores do IEL que colaboraram com entrevistas para o *corpus* da pesquisa, pela disposição com esta tese, dispensando suas atenções.

Aos funcionários do IEL, principalmente ao Cláudio por todo o apoio, auxílio nas dúvidas e resolução de problemas com tanta competência, paciência e cordialidade.

À funcionária do setor de informática do IEL, Sueli Aparecida Rizzoli Sarmiento, pela delicadeza em me fornecer os dados dos programas das disciplinas da graduação em Letras em arquivos digitalizados, contribuindo para facilitar a formação do *corpus* deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a Teca, coordenadora do curso de Letras do IEL, pelos documentos relativos ao curso cedidos e encaminhados a mim, bem como a autorização para encaminhamento dos dados das disciplinas.

Aos professores que marcaram minha vida acadêmica e cujos ecos de suas vozes ressoam em minha tese por meio de seus ensinamentos, direções, inspirações, aulas, escritas, comentários, *e-mails*, encontros pessoalmente ou simplesmente em seus textos, entre os quais destaco (e inclusive repito alguns nomes): Adriana Fischer, Carolyn Miller, Fabiana Komesu, Maria Augusta Bastos de Mattos, Márcia Abreu, Márcia Rodrigues, Marcelo Buzato, Marilda do Couto Cavalcanti, Mary Jane Curry, Mary Lea e Theresa Lillis.

Aos amigos do IEL e de Campinas, principalmente Ana Monteiro, Karoline Moraes, Kátia e família Queirós (Paola, Léo, Isa e Davi) pelo apoio emocional e afetivo, pousos, comidinhas e conversas agradáveis em minhas passagens.

Aos amigos de Ribeirão que muito entenderam minhas ausências para congressos, reuniões, dias de trabalho na tese e também souberam, cada um com seu jeitinho especial, revigorar-me com conversas amistosas, convites para momentos de descontração e gestos de carinho afetuoso que se refletiram, e muito, em minhas escritas.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – IBILCE-UNESP pela aprovação e acompanhamento da pesquisa, sobretudo nos pareceres emitidos que fizeram com que eu me atentasse ainda mais para a ética na pesquisa, na abordagem dos sujeitos e no tratamento dos dados utilizados no trabalho e no texto da tese.

À CAPES pela bolsa de doutorado concedida para que eu participasse do PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior).

Ao CNPq pela bolsa que fomentou este trabalho de doutorado.

À UNICAMP, como um todo, pelo acolhimento ao longo destes mais de dez anos de Registro Acadêmico que contemplaram meu nascimento e desenvolvimento acadêmico até a finalização desta tese e que foram regados com inesquecíveis momentos de (re)pensares profissionais e pessoais fundamentais à formação da profissional e pessoa que sou hoje.

Enfim, os agradecimentos foram muitos porque um trabalho – ainda mais deste fôlego – nunca é feito no isolamento e, como “autora” desta tese, agradeço de coração a todos esses colaboradores diretos e indiretos, meus interlocutores, meus “co-autores”.

RESUMO

Neste trabalho, foram investigadas práticas letradas em um curso de uma universidade pública brasileira a partir de uma disciplina didático-pedagógica denominada Estágio Supervisionado. Buscou-se compreender como se (en)formaram práticas de letramentos acadêmicos no contexto estudado e como tecnologias digitais puderam (res)significá-las e refratá-las. Situada na Linguística Aplicada, a pesquisa foi incitada por inquietações da “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013) acerca de relações dialógicas entre práticas letradas cujos interesses, embora muito motivados para investigações sobre o contexto escolar, morosamente vêm se voltando ao acadêmico-universitário (LEA, 2013a; LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016) e seus enlaces com tecnologias digitais. A articulação entre letramentos acadêmicos, profissionais e tecnologias digitais contemplando contextos extraverbais sustentou a base qualitativa do trabalho que foi desenvolvido etnograficamente como “forma de teorização profunda” (LILLIS, 2008) pela correlação de dados (*enunciados concretos*) de naturezas diversas do contexto do curso de Letras (documentos da Unicamp, entrevistas com professores e alunos e questionários aos últimos), do contexto da disciplina oferecida no 1º semestre do ano de 2013 (gravação das aulas e interações em plataforma *on-line*, vídeos gerados dos computadores em uso pelos universitários, diários de campo, questionários com os discentes e várias versões de suas produções acadêmicas) e do contexto da universidade pública brasileira (documentos oficiais brasileiros, leis e diretrizes) para reflexões concomitantes. A união dos quadros teórico-epistemológicos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003; KLEIMAN, 2005) e Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) ao enfoque enunciativo-discursivo do Círculo de Bakhtin permitiu a relativização de noções cristalizadas para os estudos dos letramentos como identidade, agência e poder e a proposição de renovações desses conceitos para embasar estudos mais dialógicos. Também permitiu a defesa da tese de que os letramentos (acadêmicos) não teriam formas próprias, mas são inconformados e plasmados pelas relações dialógicas na universidade, com ou sem tecnologias digitais. Com foco neste último tipo de relações, foram observados “episódios-chave” (DEY, 1993) ao longo da prática de elaboração de materiais didáticos para alunos do Ensino Básico na disciplina. Essa observação culminou em percepções analíticas sobre (i) elevado uso de tecnologias digitais para a composição dos materiais e (ii) poucas propostas de atividades em que as tecnologias digitais estivessem presentes. A aparente dicotomia entre a mobilização de tecnologias digitais no processo de produção e no objeto produzido mostrou a predominância de letramentos dominantes, marcados pelo trabalho com gêneros acadêmicos escritos e de uma concepção de material didático de Língua Portuguesa voltado a aspectos linguísticodiscursivos de alguns gêneros e de algumas práticas sociais a serem escolarizados. Os resultados obtidos na pesquisa evidenciam as relações dialógicas entre os letramentos acadêmicos e profissionais quando se busca compreender a incorporação (ou não) de tecnologias digitais, podendo contribuir para que os letramentos promovidos na universidade sejam considerados dentro dessa amplitude de relações que poderá tanto colaborar com o entendimento de práticas opacas de letramentos acadêmicos, quanto para melhor plasmar a formação inicial de futuros docentes de língua(s) e dos formadores de professores.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos; Tecnologias Digitais; Formação de Professores; Relações dialógicas; Etnografia como teorização profunda

ABSTRACT

The work investigated literacies practices in a Brazilian public university context from a didactic-pedagogical discipline in the bachelor's degree course of Letters at IEL (UNICAMP), named Supervised Internship LA071. It aimed at understanding how academic literacies practices were (in)shaped and how digital technologies were able to re-signify and refract them. Established in Applied Linguistics, the research was enticed by the "late modernity" (MOITA LOPES, 2013) uneasiness about the dialogic relationships between literacies practices whose interests, although frequently motivated towards investigations in the school context, have been sluggishly directed to the university academic (LEA, 2013a; LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016) and their enforcements with digital technologies. The articulation between academic, Professional literacies and digital technologies including extra-verbal contexts supported the qualitative base of the work developed ethnographically as a way of "deep theorizing" (LILLIS, 2008) through the correlation of data (*concrete utterances*) of varied sources from the Letters course (Unicamp documents, interviews with teachers and students and students' surveys), from the context of the discipline offered in the first semester of 2013 (recordings of lessons and interactions in online platform, videos generated from computers being used by university students, field diaries, students' questionnaires and several versions of their academic productions) and from the Brazilian public university context (Brazilian official documents, laws and guidelines) for concomitant reflections. The joining of New Literacy Studies (STREET, 2003; KLEIMAN, 2005) and Academic Literacies (LEA; STREET, 1998) epistemological-theoretical approach to the enunciative-discursive correspondent of Bakhtin Circle allowed the relativization of crystalized notions for the studies of literacies as identity, agency and power and for these concepts renewal propositions to found more dialogic studies and for the thesis defense that the (academic) literacies would not have their own forms being shapeless and modelled by the dialogic relationships in the university regarding or regardless of digital technologies. Focusing on this last type of relationships, "key-episodes" (DEY, 1993) were observed throughout the practice of producing didactic materials for idealized high school students in the discipline which culminated in analytical perceptions about (i) high use of digital technologies for the composition of these materials and (ii) few activities in which they were proposed in these materials. The apparent dichotomy between the mobilization of digital technologies in the production process and the produced object revealed the predominance of dominant literacies, characterized by the work with written academic genres and a conception of Portuguese Language didactic material concerning discursive-linguistic aspects of some genres and social practices to be schooled. The findings of the research highlight the dialogic relationships between academic and professional letterings when in search of understanding the incorporation (or not) of digital technologies, allowing that the literacies promoted in the university be considered within this amplitude of relationships which might aid in the understanding of opaque practices of academic literacies as well as better shaping the initial training of future language teachers and the training of professors.

Key-words: Academic Literacies; Digital Technologies; Teacher Training; Dialogic Relationships; Ethnography as Deep Theorizing

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alterdendade.....	119
Figura 2 – Responsabilidade.....	132
Figura 3 – Poderes plasmados.....	155
Figura 4 – Recorte do <i>PP</i> (2015) sobre disciplina com as TDIC.....	190
Figura 5 – “Vozes do IEL”.....	213
Figura 6 – Sala CL 8.....	235
Figura 7 – “Vozes do IEL” e seus cruzamentos. TD = tecnologia digital.....	238
Figura 8 – Recorte da descrição de LA071 do <i>Catálogo dos Cursos de Graduação Unicamp</i> (2013).....	240
Figura 9 – Programa específico da disciplina <i>LA071A</i> para o ano de 2013	242
Figura 10 – Fotografia da sala de aula onde ocorreram as aulas da Disciplina do Estágio no prédio do IEL.....	247
Figura 11 – Momento de interação entre professora e alunos na sala de pesquisa da biblioteca do IEL.....	248
Figura 12 – Pré-projetos: orientações para o início da produção dos materiais didáticos pelos alunos.....	250
Figura 13 – Alunas realizando pesquisa de conteúdo para o material didático no encontro presencial de 05 de junho de 2013.....	255
Figura 14 – Alunos trabalhando na produção dos materiais didáticos no encontro presencial de 05 de junho de 2013.....	255
Figura 15 – Ilustração do grande contexto dialógico.....	258
Figura 16 – Percepções analíticas.....	266
Figura 17 – Resposta a questionário aplicado em 03/04/2013.....	273
Figura 18 – Ações no computador de Clarice.....	285
Figura 19 – <i>Box</i> do material T2.....	287
Figura 20 – Recorte de questões do material de T2.....	288
Figura 21 – Cotejo entre os materiais do aluno e do professor.....	294
Figura 22 – Capa do MD do grupo T1.....	329
Figura 23 – Capa do MD do grupo T2.....	330
Figura 24 – Capa do MD do grupo T3.....	331
Figura 25 – Questões propostas pelo grupo T1.....	333
Figura 26 – Recorte do MD com atividade.....	338
Figura 27 – Recorte do MD com orientações para produção de curta-metragem..	339
Figura 28 – Página inicial do material digital do grupo T2.....	347
Figura 29 – Exemplo de linkagem.....	349
Figura 30 – Recorte do MDD com objetivos do material.....	351
Figura 31 – Orientações para os professores	352

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos de agência na literatura a partir de Buzato (2013).....	127
Quadro 2 – Menção ao poder nos artigos da obra.....	137
Quadro 3 – Pontos articuladores do poder.....	148
Quadro 4 – Diário retrospectivo ilustrado com fotos.....	181
Quadro 5 – levantamento de disciplinas para o curso de licenciatura em Letras do IEL.....	195
Quadro 6 – Disciplinas oferecidas de 2003 a 2013 e os programas que foram disponibilizados no <i>site</i> do IEL.....	198
Quadro 7 – Levantamento referente aos gêneros/atividades produzidos pelos alunos e/ou práticas letradas acadêmicas entre 2003 e 2013.....	199
Quadro 8 – Descrição da categoria uso do digital “ <i>para</i> ” segundo os programas analisados entre 2003-2013.....	204
Quadro 9 – Descrição da categoria “ <i>fala sobre/problematiza</i> ” o digital segundo os programas analisados entre 2003-2013.....	205
Quadro 10 – Descrição da categoria produz “ <i>com</i> ” tecnologias digitais ou “ <i>é</i> ” digital segundo os programas analisados entre 2003-2013.....	207
Quadro 11 – Descrição dos sujeitos e obtenção de suas respostas.....	214
Quadro 12 – Relação das gravações em áudio dos encontros presenciais e dos diários de campo.....	248
Quadro 13 – Descrição das versões editadas no <i>Google Drive</i> pelos grupos.....	254
Quadro 14 – Especificação das gravações em vídeo geradas pelo <i>AutoScreenRecorder</i>	256
Quadro 15 – Avaliações da professora <i>PR</i>	269
Quadro 16 – Síntese das atividades propostas nos MD.....	332
Quadro 17 – Atividades com conteúdos digitais.....	336
Quadro 18 – Excertos e comentários de LDP aprovados pelo PNLD 2015.....	361

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Oferecimento das disciplinas que trataram do digital ao longo da década.....	202
Gráfico 2 – Resposta à pergunta “Quais as atividades mais freqüentes nas disciplinas?”.....	216
Gráfico 3 – Resposta à pergunta “Dos gêneros abaixo, quais você mais foi solicitado a fazer no curso?”.....	216
Gráfico 4 – Resposta à pergunta “Quais foram os gêneros mais lidos ao longo do curso?”.....	217
Gráfico 5 – Resposta à pergunta “Quando você não domina um gênero/prática em uma disciplina do curso você?”.....	223
Gráfico 6 – Resposta à pergunta “Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?”.....	226
Gráfico 7 – Resposta à pergunta “Quais dos programas abaixo você domina?”.....	226
Gráfico 8 – Resposta à pergunta “Quais os gêneros e/ou suportes digitais mais usados por você na graduação para trabalhos acadêmicos?”.....	227
Gráfico 9 – Resposta à pergunta “Quais são os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas pelos professores?”.....	231
Gráfico 10 – Resposta à pergunta “Quais mídias são mais usadas em suas aulas?”.....	231
Gráfico 11 – Resposta à pergunta “A produção de que gêneros que se valem dos recursos digitais já foram solicitadas por seus professores?”.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANT – Teoria Ator-Rede
CCG – Comissão Central de Graduação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEL – Centro de Ensino de Línguas
CES – Câmara de Educação Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMVEST – Comissão Permanente para os Vestibulares
CP – Conselho Pleno
EaD – Ensino a Distância
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo
ES – Ensino Superior
FCM – Faculdade de Ciências Médicas
FE – Faculdade de Educação
GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
HL – Linguística
IES – Instituto de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
LA – Linguística Aplicada
LD – Letramento Digital
LDB – *Leis de Diretrizes e Bases da Educação*
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
NEL – Novos Estudos do Letramento
MD – Material Didático
MDD – Material Didático Digital
MEC – Ministério da Educação
MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEL – Novos Estudos do Letramento
NLS – *New Literacy Studies*
OCEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*
PLANES – Planejamento Estratégico
PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*
PED – Programa de Estágio Docente
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Projeto Pedagógico
RI – Regimento Interno
RG – Relatório de Gestão
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TD – Tecnologia Digital
TL – Teoria Literária
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UD – Universidade Digital
UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP – Fundação Universitária Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

/ Truncamento brusco ou interrupção

(...) Suspensão de trecho da transcrição original

[] Sobreposição localizada

/.../ Transcrição parcial ou eliminação

(+) Pausa

MAIÚSCULA Ênfase ou acento

:: Alongamento de vogal

((comentário)) Comentário do Analista

” Subida rápida de entonação, principalmente, interrogações

' Subida leve de entonação, principalmente, vírgulas e pontos finais

“ ” Discurso reportado

Duplicação de letra, sílaba ou palavra para marcar repetições

¹ Baseado em Marcuschi, L. A. *Análise da Conversação*, 1986, Ed. Ática.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES.....	21
2 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: DA EMERGÊNCIA DOS CAMPOS À CONTEMPORANEIDADE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.....	42
2.1 CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO, ESTUDOS E TECNOLOGIAS ARTICULADOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA UNIVERSIDADE.....	44
2.2 PESQUISAS EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS E A UNIVERSIDADE DIALOGICAMENTE RELACIONADA COM PRÁTICAS DIGITAIS.....	62
3 UM DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ETNOGRAFIA COMO FORMA PROFUNDA DE TEORIZAR.....	84
3.1 QUESTIONANDO A HEGEMONIA DO ALFABÉTICO PELA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS (ACADÊMICAS).....	84
3.2 DO “MONOLOGISMO” AO DIALOGISMO: BAKHTIN COMO LUZ PARA UMA “TEORIZAÇÃO PROFUNDA”.....	99
3.3 CAMINHOS DE OBSERVAÇÃO DIALÓGICO-METODOLÓGICOS.....	108
3.3.1 <i>Caminho 1: identidades acadêmicas fissuradas.....</i>	<i>110</i>
3.3.2 <i>Caminho 2: agências acadêmicas responsivas.....</i>	<i>119</i>
3.3.3 <i>Caminho 2: Poderes Plasmados.....</i>	<i>133</i>
4. COMPREENSÃO DIALÓGICA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E DE SEU CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS.....	157
4.1 OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: DA FORMAÇÃO À TRANSFORMAÇÃO.....	157
4.2 A PERTINÊNCIA DO CENÁRIO DE PESQUISA PARA OS ESTUDOS EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ENTENDENDO O LÓCUS.....	180
4.2.1 <i>A Unicamp e o curso de licenciatura em Letras no IEL.....</i>	<i>180</i>
4.2.2 <i>As disciplinas do curso de Letras do IEL: temas, práticas, gêneros.....</i>	<i>191</i>
5 ENLACES: LETRAMENTOS ACADÊMICOS, LETRAMENTOS PROFISSIONAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	211
5.1 ENLACES EVIDENCIADOS PELAS “VOZES DO IEL”.....	212
5.1.1 <i>Primeira direção de pensamento.....</i>	<i>215</i>
5.1.2 <i>Segunda direção de pensamento.....</i>	<i>229</i>
5.1.3 <i>Cruzando as direções.....</i>	<i>234</i>
5.2 A DISCIPLINA DO ESTÁGIO.....	238
6 PRIMEIRO GRANDE TEMA: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	263
6.1 TRABALHO EM COLABORAÇÃO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	266
6.2 PRINCIPAIS USOS DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS.....	280
6.2.1 <i>Pesquisas na internet.....</i>	<i>281</i>
6.2.2 <i>Tecnologias digitais usadas para subsidiar as produções.....</i>	<i>301</i>
7 SEGUNDO GRANDE TEMA: A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	324

7.1 REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CONTEÚDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	328
7.1.1 <i>A proposta de um material digital</i>	345
7.2 RELAÇÕES DIALÓGICAS INFERIDAS DOS MD.....	355
8 CONSIDERAÇÕES (IN)FINDAS.....	368
8.1 HÍBRIDO OU PLASMADO?.....	375
REFERÊNCIAS.....	379
APÊNDICES.....	397
ANEXOS.....	409

"Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia." (Alfredo Bosi, 2003, p. 45).



“Ou, ao contrário, devemos reconhecer a dúvida precisamente como um valor de tipo particular? Sim, nós de fato reconhecemos a dúvida como valor particular que está na base da nossa vida efetivamente agente e operante, e isso não entra em contradição com o conhecimento teórico.” (BAKHTIN, 2010, p. 103).

1 INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÕES

??
 ???
 ???
 ??? (SILVA, 2011)

??
 ???
 ???
 ??? (SILVA MIRANDA, 2012)

Os pontos de interrogação colocados como epígrafes e de autorias a mim atribuídas, configuram-se em tentativa espirituosa de iniciar a escrita deste trabalho, ilustrando os questionamentos que me moviam na passagem do mestrado, em 2011, para o doutorado, iniciado em 2012, e culminaram no desenvolvimento desta tese. O intuito de inseri-los foi inspirado no famoso trecho de um romance balzaquiano, inclusive eleito por muitos trabalhos acadêmicos como frase de abertura: “A chave de todas as ciências é incontestavelmente o ponto de interrogação”¹ (BALZAC, 1839, p. 322, *tradução minha*).

Essa asserção, que aparece como reflexão do narrador, na obra literária *La peau de Chagrin – A pele de Onagro* – (1939), após o personagem Rafael ser alertado de que corria risco de vida, segue-se de outra, não muito citada, porém também relevante para se pensar sobre as incertezas como oportunidades para reflexões e desmiticações na vida, de modo geral: “devemos a maior parte das grandes descobertas ao: Como? e a sabedoria da vida consiste talvez em se perguntar: Por quê? Mas também esta falsa presciência destrói nossas ilusões”² (BALZAC, 1839, p. 322, *tradução minha*).

Se procede na vida, também vale para a pesquisa, que é parte daquela: caso não fossem nossas dúvidas, indagações, curiosidades, inconformidades, indignações, incompreensões para nos mover a buscas por entendimentos,

¹ No original: “Le chef de toutes les sciences es san contredit le point d'interrogation” (BALZAC, 1839, p. 322). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=4lwNAAAQAAJ&pg=RA3-PA322&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 24 mar. 2016.

² No original: “nous devons la plupart des grandes découverts au: Comment? et la sagesse dans la vie consist peut-être à se demander a toute propos: Pourquoi? Mais aussi cette factice prescience détruit-elle nos illusions” (BALZAC, 1839, p. 322). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=4lwNAAAQAAJ&pg=RA3-PA322&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 24 mar. 2016.

questionamentos, reflexões, o que seriam das investigações científicas? Das produções acadêmicas? Pois bem, era assim, repleta por “Comos?” e “Por quês?” que eu me encontrava naquele ciclo da pós-graduação, marcado pela finalização de minha dissertação de mestrado – na qual eu havia me dedicado ao entendimento de práticas de (re)escrita em comunidades de uma rede social no meio digital e à compreensão do dialogismo entre elas e os letramentos escolares – e a vontade de continuar meus estudos para avançar um pouco mais na procura por respostas para minhas dúvidas, ainda que muitas de minhas idealizações sobre o ensino e as tecnologias digitais pudessem ser desfeitas.

Fazendo uma retrospectiva, que serve também para o entendimento dos leitores deste trabalho, rememoro que o interesse por estudar práticas letradas com referências às tecnologias digitais nasceu desde os primeiros anos em que cursei Letras na Unicamp e desenvolvi dois projetos de Iniciação Científica (Cf. SILVA, 2007, 2008a) e uma monografia decorrente deste segundo (Cf. SILVA, 2008b). Atração que persistiu com meu ingresso no mestrado, acrescentando-se, para além da temática da leitura, forte preocupação com o ensino da escrita em língua materna (Cf. SILVA, 2012).

Desse modo, naquele primeiro momento da pós-graduação, aspirei me aprofundar em uma então recente área de pesquisa que se inclinava às relações entre linguagens e tecnologias digitais. Para tanto, estudiosos da linguagem brasileiros já consagrados, como Denise Bértoli Braga, Fabiana Cristina Komesu, Inês Signorini, Luís Antônio Marcuschi, Marcelo El Kiori Buzato e Vilson José Leffa, entre outros, tentavam desenhá-la nos estudos linguísticos nacionais e destaco a Linguística Aplicada, entrando em espinhosos caminhos teóricos e metodológicos, posto que pouco havia de definido e/ou academicamente aceito em termos de teorias e metodologias. Tal *status quo* levou, muitas vezes, os próprios estudiosos a criarem maneiras particulares de abordar novos contextos, valendo-se de arcabouços de campos de investigação conhecidos em meio aos estudos linguísticos e aplicados, principalmente, advindos do estrangeiro.

Por outro lado, tentativas de nomeações conceituais que pudessem dar conta do, então, recente período configurado, converteram-se em uma tônica dentro dos estudos linguísticos e, sobretudo, dos letramentos. Dessa forma, assistiu-se à propagação de conceitos como *Letramento Eletrônico*, *Letramento Informático*, *Letramento Multimidiático* e *Letramento Digital*, entre tantos outros, que se

difundiam. Assim como variavam na terminologia, mudavam na forma de conceber os letramentos, existindo desde trabalhos cujo paradigma estava fundado no entendimento de habilidades técnicas para manejo de tecnologias em ações linguísticas e de ensino, até aqueles focalizados nas implicações dos usos de tecnologias digitais para práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita.

Dentre todas as adjetivações emergentes, a expressão *Letramento Digital*, doravante LD, ganhou diversos seguidores nas pesquisas brasileiras, embora se possam verificar amplas possibilidades de emprego dela, com muitas e diferentes concepções, nesses trabalhos. Na ocasião da produção de minha dissertação, por exemplo, realizei levantamento de algumas definições, tanto no Brasil, quanto fora, por meio do qual concluí que poderia ser infrutífero e desnecessário determiná-la de maneira categórica diante da complexidade dos objetos e interesses de pesquisa dos estudiosos da linguagem (SILVA, 2012; MIRANDA, 2013).

Entretanto, ainda que não estivesse filiada a uma concepção fechada de LD também optei pelo uso do termo em meu trabalho de mestrado, com base em Buzato (2007a)³ e, ainda em fase inicial dessa pesquisa de doutorado, não consegui desprender-me completamente da noção de LD (Cf. FIAD; MIRANDA, 2014), assim como fizeram e ainda fazem muitos pesquisadores (Cf. RIBEIRO; ROCHA 2007).

Ocorre que, em meio a leituras, participações em eventos científicos, realização de disciplinas, ministração de aulas, produção de artigos e amadurecimento teórico por meio de pesquisas bibliográficas e empíricas, comecei a me questionar sobre o emprego de tal terminologia de modo deliberado em todos os contextos estudados. Afinal, será que, realmente, haveria um único LD “pronto” que chegaria às diversas esferas, como a escola, o mundo do trabalho, a universidade e seria, meramente, aplicado a esses lugares?

Tal visão começou a me parecer, demasiadamente, simplificada, uma vez que poderia incidir no perigo de voltar a uma noção de *letramento autônomo* (STREET, 1984), a despeito da multiplicidade de letramentos existentes, ainda que eu reconhecesse a existência de LD no plural, ou seja, de letramentos digitais, pois

³ Buzato (2007a) faz a conceituação de letramentos digitais como “**redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC.**” (BUZATO, 2007a, p. 168, **negritos do autor**).

a ideia de “vida” prévia e apagamento de posições ideológicas poderia permanecer com a escolha da expressão ou de uma única definição para ela.

Bartlett (2003) pondera que “mesmo na forma do plural, a noção de ‘letramentos’ é muito estática”⁴ (BARTLETT, 2003, p. 70, *tradução minha*) em função das delimitações entre tipos de letramentos que pode acarretar em barreiras entre eles, visto que a “nominalização estabelece pesquisas por delimitações, ou alternativamente, declarações de hibridismo”⁵ (BARTLETT, 2003, p. 70, *tradução minha*). Também Gourlay, Hamilton e Lea (2014), abordaram a questão dos usos da expressão LD até recentemente:

A formulação específica “letramento digital” foi cunhada por Gilster (1997) e parece ter sua origem neste sentido do “conhecimento” da palavra. O uso mais recente do plural “letramentos digitais” aponta para uma consciência dos NEL, que tem favorecido esta forma para enfatizar a natureza não genérica e multiplamente situada do conceito (ver por exemplo Lankshear e Knobel, 2008). Entretanto, a despeito disso, a noção de habilidades persiste na formulação “habilidades do letramento digital.”⁶ (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 7, *tradução minha*).

A citação demonstra um questionamento da passagem da expressão LD para o plural. A adjetivação, então, começava a me incomodar... Principalmente, no tocante à sua associação com tecnologias digitais. Como questionaram, recentemente, Kleiman e De Grande (2015), a partir de Vianna *et alii* (2012):

O termo “letramento” ganhou qualificadores em pesquisas desenvolvidas em diferentes campos (letramento digital, letramento matemático, letramento científico, letramento crítico, letramento visual etc.), o que pode resultar no esvaziamento semântico do conceito. (...) Como argumentam Vianna *et alii*. (2012, s/p), “faz sentido estudarmos as práticas letradas, materializadas nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos “letramentos acadêmicos”, “letramentos escolares”, “letramentos do local de trabalho”, *uma vez que a esfera de circulação é o elemento central*

⁴ No original: “even in plural form, the notion of “literacies” is too static for my taste.” (BARTLETT, 2003, p. 70).

⁵ No original: “This nominalization sets up searches for boundedness or, alternately, declarations of hybridity” (BARTLETT, 2003, p. 70).

⁶ No original: “The specific formulation ‘digital literacy’ was coined by Gilster (1997) and seems to have its provenance in its ‘know-how’ sense of the word. The more recent use of the plural ‘digital literacies’ points to an awareness of the NLS, which has favoured this form to emphasise the non-generic and multiple situated nature of the concept (see e.g. Lankshear and Knobel 2008). However, despite this, the notion of skills persists in the formulation ‘digital literacy skills’.” (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 7).

*na modalização desses conceitos”. Não faria tanto sentido qualificar os letramentos em relação a tecnologias envolvidas ou a conhecimentos e habilidades requeridos para participação no evento. Tecnologias, conhecimentos e habilidades, segundo as autoras, estão implicados nos letramentos, mas tomá-los como base para a caracterização do processo pulveriza o conceito, gerando uma infinidade de categorias, muitas delas, como letramento visual, imagético, cultural, amplas demais para defini-lo. (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 15, *grifos meus*).*

Na mesma linha de pensamento das autoras, protestei as bases para se nomear os letramentos em função de “tecnologias envolvidas ou conhecimentos e habilidades requeridos para participação no evento”, uma vez que tais tecnologias e habilidades podem ser localizadas em outros eventos, modificando-se não exatamente em função de si próprias, mas das esferas em que se localizam como a acadêmica.

Com isso, principiei a pensar no desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado que não se propusesse a olhar como o(s) letramento(s) digital(is) adentra(vam) ingenuamente contextos já existentes, tampouco como os sujeitos passariam a lidar com os letramentos já praticados ali, mas em que medida esses contextos, essas práticas e esses sujeitos envolvidos seriam todos **(res)significados e refratados** naquela esfera.

Segundo Moita Lopes (2013, p. 18-19), no que se entende por “modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases”. Essas “outras bases”, portanto, fizeram-me redirecionar os caminhos de pesquisa, no doutorado, chamando-me a procurar entender o lugar de onde falo, isto é, a universidade pública brasileira e o modo como suas práticas acadêmicas foram e ainda são (re)construídas a partir de mudanças com tecnologias digitais, sobretudo, de Informação e Comunicação – TDIC – que, podem estar fora de seu controle, mas ao entrarem em suas práticas e dialogarem com configurações e modos de ser que já existiam na academia, produzem outros sentidos e/ou rupturas que não podem ser (re)negados.

Com efeito, sendo oriunda da Universidade Estadual de Campinas – doravante Unicamp – e, em particular, de seu Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) desde a graduação em Letras, iniciada em 2005, esses vários anos fizeram

com que me interessasse, fortemente, por compreender como os múltiplos letramentos existentes nesse contexto acadêmico específico se davam e como outros letramentos redimensionados pelo digital poderiam (res)significar e refratar tais práticas. Além disso, como licenciada e docente atuante, minha atenção também estava voltada para a maneira como professores em formação eram “preparados” para lidar com todos esses letramentos em diálogo na “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013).

Tal interesse, antes de imparcial, visto que sou *insider* (GEE, 2001), colocava-me em um modo de fazer pesquisa que concebe o trabalho de investigação nas Ciências Humanas como alteritário e não autoritário, num encontro com o “outro”. Como bem assinalam Souza e Albuquerque (2012):

a questão para o pesquisador não é mais controlar a sua *performance* para minimizar ao máximo as consequências de suas atitudes no campo, mas, ao contrário, faz-se mister tornar explícito no seu relato o modo como as circunstâncias o afetam. Em outros termos, o pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o *eu* e o *outro*, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112, *grifos dos autores*).

Dessa forma, o(s) “outro(s)” eram os próprios docentes do curso de Letras, funcionários e colegas da universidade em que me graduei e vinha me formando academicamente, entre outros, cujas vozes dialogavam, ininterruptamente, com enunciados antecedentes e futuros (BAKHTIN, 2003) nos momentos de discussão das disciplinas, corredores do Instituto de Estudos da Linguagem, bibliotecas, restaurantes universitários, cantinas, gramados da Unicamp...

Além disso, é preciso considerar que os “outros” estavam também não corporificados somente em sujeitos imediatos que circulavam na Unicamp, mas eram enunciados, histórias, ideologias, leis, enfim, uma série de “já-falado(s)/escrito(s)” (CORRÊA, 2010, p. 626) que transcendia as pessoas envolvidas. Embora eu estivesse a todo o tempo em contato com essas “outras vozes” e compreendesse a relação do contexto universitário com esses “outros”, era preciso ter um ponto de partida para iniciar, efetivamente, a pesquisa.

Foi assim que, em trabalho conjunto entre orientadora e orientanda,

adentrei no campo de estudo como bolsista PED,⁷ concreta e oficialmente, no acompanhamento da disciplina *LA071A Estágio Supervisionado*, doravante Disciplina do Estágio, oferecida no primeiro semestre de 2013, para o período diurno (integral) da licenciatura em Letras, sob responsabilidade da professora Dr^a. Raquel Salek Fiad.

A disciplina objetivava a produção de materiais didáticos por alunos da graduação em Letras, os quais pudessem ser utilizados em suas (futuras) docências, ou seja, momento que pretendia unir práticas de letramentos acadêmicos à formação de professores. É importante destacar que, embora o foco do meu trabalho não tenha sido a formação docente, o fato de as práticas de letramentos acadêmicos observadas serem provenientes de uma disciplina de curso de licenciatura, em momento voltado para a produção de materiais didáticos por seus estudantes, fez com que algumas considerações sobre a área fossem indispensavelmente concernentes à tese, o que me levou, em pontos esparsos dos capítulos a realizar articulações com a formação inicial de professores por meio de algumas discussões teóricas. Reitero que, sempre, relacionando-a com os letramentos acadêmicos e as tecnologias digitais.

Além disso, menciono que ainda que tenha acompanhado a disciplina e o processo de elaboração dos materiais didáticos pelos universitários, o foco não estava sequer nesse momento estrito da graduação, mas em me valer dele a fim de, pelo contato com esses “outros”, investigar como tecnologias digitais marcavam lugar em práticas acadêmicas desempenhadas por alunos de Letras e como relações dialógicas poderiam (re)significar e/ou refratar essas práticas quando aquelas entravam na universidade, (re)produzindo sentidos.

Conforme Bakhtin (2010, p. 58), “as tentativas de alcançar a existência-evento real a partir do interior do mundo teórico são sem esperança; não é possível do interior da cognição em si abrir um caminho no mundo conhecido teoricamente para alcançar o mundo real em sua singularidade e irrepetibilidade”. Com isso, justifica-se minha presença com uma perspectiva teórica para observação das ações em campo, uma vez que, se os atos são únicos e “irrepetíveis”, seria preciso participar de seus momentos de ocorrência, a fim de conhecê-los melhor e registrá-los para atribuir-lhes significados a partir das teorias que me orientavam.

⁷ PED é a sigla para Programa de Estágio Docente. Cf. <http://www2.prrpg.gr.unicamp.br/ped/>. Acesso em 24 mar. 2016.

Nesse sentido, ressalvo que os pesquisadores de quaisquer áreas vão a campo orientados por determinada(s) perspectiva(s) teórica(s), que pode(m) ser modificada(s) ou não a partir de suas entradas, todavia sempre existe(m) de antemão. Dessa forma, para cumprir meus intentos, orientada teoricamente pelas perspectivas que explanarei no próximo capítulo, constituíram-se como perguntas norteadoras de minha entrada e permanência em campo, observar amplamente:

- a) Como se davam as práticas de letramento(s) acadêmico(s) no contexto estudado e o quê/ou quem estaria envolvido?
- b) Como as tecnologias digitais poderiam (res)significar e/ou refratar práticas de letramento(s) no contexto estudado?
- c) Como a produção dos materiais didáticos, na Disciplina do Estágio se articulou à formação docente no que se refere ao uso das tecnologias digitais?

Questões que, para serem respondidas, necessitavam do cruzamento de diversos “outros” e diferentes esferas, levando-me à estruturação de uma tese, portanto, não dividida, claramente, em capítulos tradicionais como teoria, metodologia e análise de dados, mas que pudesse ser construída à medida que minhas próprias reflexões fossem processadas e articuladas no texto, culminando, então, em um trabalho organizado mais por *topos* e menos por divisões acadêmicas convencionais.

Gostaria de mencionar ainda que os temas tratados no trabalho foram discutidos a partir de “episódios-chave” (DEY, 1993) para o entendimento das práticas de letramentos acadêmicos, envolvendo ou não o uso de tecnologias digitais, naquele contexto de formação de professores, e propiciou reflexões, porém, muito mais poderia ter sido dito.

Quando um estudioso da linguagem, e amplifico a reflexão para estudiosos também de outras áreas, debruça-se sobre os dados de sua pesquisa parece ser incontestável o surgimento de um ímpeto inicial pelo destrinchar de seu(s) objeto(s) de forma completa e que permita a segmentação dele(s) para fins de análises mais densas e descobrimentos.

Entretanto, qualquer análise que se faça de registros/dados e, por consequência as considerações que apresentarei do *corpus* gerado em forma de percepções analíticas, nesta tese, não consegue realizar-se completamente,

admitindo-se, inerentemente, sempre a (in)existência de algo que poderia ter sido dito, abordado, discutido, encontrado, negado, afirmado etc. (e, muitas vezes, será por outros trabalhos, tempos e pessoas...). Assim, embora eu acredite que a máxima possa valer para todas as áreas do conhecimento, concentro-me nos objetos linguístico-discursivos que manejamos como linguistas aplicados e, especialmente, no(s) objeto(s) deste trabalho de doutorado.

Ao longo de minha trajetória como pesquisadora insisti, diga-se de passagem, que em vão, durante tempo considerável de minhas investigações, na tentativa frustrada de “captar o sentido total” de meu(s) objeto(s) de pesquisa, como se isso fosse desejável (e possível) para imprimir qualidade científica e seriedade às minhas investigações acadêmicas. Sucessivamente, a sensação era a de que eu sempre falhava enquanto pesquisadora e linguista que observava práticas de linguagem.

Com o passar do tempo, amadurecimento de meus estudos, discussões com minha comunidade científica por meio de práticas acadêmicas, como seminários, discussões com meus pares, aulas e congressos e, principalmente, ao me aprofundar nos estudos dialógicos bakhtinianos, passei a modificar e expandir meu olhar, percebendo-me não como “culpada” por aquilo que me “escapava” nas observações e análises e sim entendendo melhor que, produzir conhecimento e ciência (de forma não positivista) parte da aceitação de que nossos objetos de estudos apresentam condições, as quais não conseguimos “tocar” inteiramente.

Logo, cheguei à constatação, a princípio terrível, mas agora coerente e confortante, de que nossas análises são, na realidade, “percepções analíticas” (Cf. Capítulo 6); e, portanto, sempre deixarão lacunas, seja porque nossos dados são múltiplos por essência, seja porque, como seres da linguagem, nunca nos expressaremos completamente em nossos trabalhos científicos (abro um parênteses para dizer que tampouco na vida e em quaisquer situações sociocomunicativas) enquanto pesquisadores ou poderemos esvaziar todas as formas de abordagem de nossos objetos. Sobre isso, evoco Geraldi (2012):

Para quem assume uma posição dialógica, que inclui não definir de antemão os pontos de chegada; que inclui não definir de antemão os limites do objeto que absorveu como seu, deixando o resto como “resíduo”; que inclui também não definir os corrimãos únicos dos caminhos – um método seguro, composto por um conjunto de regras de descoberta que uma vez seguido leva o pesquisador

necessariamente ao novo – são essenciais todas diferenças superficiais entre um enunciado e outro; todos os contextos em que aparece uma mesma sequência verbal mas outro enunciado e todas as formas de expressão verbal com as línguas particulares, incluindo aquelas de cunho estético que o conceito de *língua* descartou. (GERALDI, 2012, p. 22, *grifos do autor*).

A partir dessa “posição dialógica”, aprendi e apreendi a necessidade de olhar além do(s) objeto(s) em si, ou seja, considerar os contextos (social, político, cultural, histórico etc.) envolvidos nas enunciações, o extraverbal envolvido nos enunciados verbais e ainda, admitir que, mesmo assim, nem tudo será captado, detido, encontrado, dito, explícito.⁸

Ao longo e após o acompanhamento da Disciplina do Estágio, por exemplo, mantive contato com os alunos que a cursaram que, gentilmente, enviaram-me seus trabalhos acadêmicos feitos para outras disciplinas, como resenhas, apresentações em congressos, projetos de Iniciação Científica e monografia, pois minha intenção era também localizar esses usos de tecnologias digitais em suas trajetórias acadêmicas no curso de licenciatura em Letras como um todo.

Entretanto, pude perceber que, muitas vezes, esses momentos não eram conectados explicitamente entre si e o emprego de tecnologias digitais não aparecia, nitidamente, nos trabalhos já finalizados, levando-me a não contemplar esses outros dados na tese, tanto em função da necessária realização de um recorte de pesquisa para atender às questões a), b) e c) já citadas, quanto e, principalmente, porque o digital não tinha um lugar legítimo nessas outras práticas acadêmicas, não aparecendo, visivelmente, nos gêneros produzidos, mas nos processos de produção particulares de cada um deles, como me contavam os discentes em conversas informais ou entrevistas.

Desse modo, mesmo que eu soubesse, por meio de nossos diálogos, que os universitários tivessem se valido de tecnologias digitais, como usar a *internet* para pesquisar sobre gêneros, escrever trabalhos ou discutir em grupos *on-line*, eu não poderia comprovar, a menos que tivesse criado um ambiente em que conseguisse

⁸ Devo grande parte das reflexões desta tese às orientações da Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu com quem tive o prazer de estabelecer vários diálogos, desde o início de minha vida acadêmica, na pós-graduação. Destaco as contribuições da estudiosa para minha consideração ao “indizível” na tese, à releitura do texto “O discurso na vida e o discurso na Arte”, atualizando sua questão e ao incentivo para que eu fizesse a aliança da temática de letramentos acadêmicos e tecnologias digitais em meu trabalho, entre tantas outras incontáveis produtivas sugestões.

ver os bastidores dessas ações, como fiz com a produção dos materiais didáticos dentro da Disciplina do Estágio, o que deixaria o trabalho de doutorado hercúleo e, quiçá, amplo demais.

Com isso, ainda que relutante em deixar de lado todos esses outros dados gerados,⁹ quando tive oportunidade de me debruçar mais atentamente sobre o processo de produção dos materiais didáticos para a Disciplina do Estágio em si, pude compreender o quanto esse contexto poderia me oferecer (assim como de fato ocorreu) ricas bases para conjecturações acerca de minhas indagações iniciais, culminando em análises mais profundas e propiciadoras de teorizações, a partir de seus eventos e práticas de letramentos acadêmicos, os quais denomino, na tese, de “episódios-chave”, a partir de Dey (1993).

Outra preocupação que sempre me assolou foi quanto à forma de apresentar os dados obtidos das gerações de dados, principalmente, na escrita da tese, não pretendendo desenvolver um trabalho metonímico, ou seja, de trocar o todo por suas partes. Bakhtin/Voloshínov (1926) questionava a atitude dual de alguns analistas de poemas que se focavam somente na análise da forma estrutural das obras ou apenas nas intenções de autores e de apreciadores, elaborando a seguinte crítica: “ambos os pontos de vista pecam pela mesma falta: eles tentam descobrir o todo na parte, isto é, eles pegam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentando-a como a estrutura do todo.” (BAKHTIN/VOLOSHÓNOV, 1926, p. 5).

Embora um trabalho científico não seja um poema, tampouco uma tese esteja no âmbito literário, atrevo-me a compará-los, assim como fazem autores que se valem das ideias bakhtinianas dentro da Linguística Aplicada e dos estudos linguísticos em geral (Cf. BRAIT, 2006; PEREIRA; RODRIGUES, 2010), por serem enunciados que envolvem autores, leitores e objetos, reformulando a questão lançada por Bakhtin (1926, p. 6): “Como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal que o engendra?” para “*Como o discurso verbal em meu campo de observação, que gerou os dados, relacionou-se com a situação extraverbal que o engendrou?*”

⁹ Indubitavelmente, esses outros dados coletados na tese merecerem importância e análises que venho desenvolvendo ou pretendo desenvolver para publicação de artigos científicos e apresentações em eventos. Um exemplo é o trabalho “O percurso de escrita de uma monografia”, aprovado para ser apresentado no *IV Writing Research Across Borders*, na Colômbia, em 2017.

Para respondê-la, considerando, mais uma vez, a impossibilidade de saná-la por completo, uni a perspectiva dialógica à etnográfica, bastante inspirada pela discussão do conflito entre as perspectivas etnográfica e discursiva que faz Corrêa (2011) e que abordarei mais profundamente no Capítulo 3, procurando entender os contextos que envolviam os “enunciados concretos” (BAKHTIN/VOLOSHÓNOV, 1926, p. 8) desse “campo social” (BAKHTIN/VOLOSHÓNOV, 1926, p. 8), formado tanto pelo curso de licenciatura em Letras da Unicamp quanto pelo “já-falado/escrito” (CORRÊA, 2010, p. 626).

Por outro lado, é necessário ponderar que, embora pertencendo à mesma instituição que meus sujeitos, nem sempre eu transitei pelo mesmo “campo social” – o qual vai além do contexto imediato – que eles, sendo impossível apreendê-lo, justamente, em função daquilo que é impraticável de se captar, por não estar dito: não necessariamente eu tive todas as experiências em comum que meus sujeitos, não pensamos da mesma maneira, não temos a mesma formação, não nos “repetimos”.

Por isso, o recorte da disciplina foi necessário, já que nela boa parte (reitero, não toda) das situações registradas formou *enunciados concretos* nos quais comungamos os mesmos presumidos: “Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida do enunciado” (BAKHTIN/VOLOSHÓNOV, 1926, p. 8), parte que trabalhei nas percepções analíticas dos dados.

Por hora, basta fazer essas distinções, pois retomarei as definições de *enunciado concreto* e *presumido social* mais à frente no texto da tese quando eu for explicar a composição de dados de meu *corpus* e onde discorro sobre a proposta de fazer, em certo ponto, uma análise mais sociológica dos materiais verbais que reuni em relação com seu contexto.

Ademais, gostaria de salientar como minha experiência de estágio no exterior (doutorado sanduíche), passando o segundo semestre de 2014, na Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, sob supervisão da Prof^a. Dr^a Mary Jane Curry, que vem estudando a questão da publicação acadêmica num contexto global e a produção letrada no meio universitário, fez-me entender que letramentos acadêmicos abarcam diferentes letramentos – e práticas conflituosas – no contexto da universidade e como noções de “identidade/alteridade”, “agência/responsividade”

e “poder/poderes” são elementos essenciais por permearem tais práticas, refinando o modo de olhar para elas como pesquisadora e o caminho da investigação.

O tempo em que estive com o grupo de pesquisa da orientadora estrangeira, denominado de “First Friday Group” (por estabelecerem encontros às primeiras sextas-feiras do mês), propiciou-me meditar sobre a articulação dos letramentos, em várias instâncias, com tecnologias digitais, fazendo-me pensar, sobretudo na questão ampla que emerge em diferentes áreas do saber e foi um dos tópicos que discutimos, intensamente, em um dos encontros: Afinal, “*quem* determinaria o uso de tecnologias digitais e *como?*”

Pergunta passível a desiguais respostas a depender do contexto a partir do qual se reflete, mas que teria em comum o fato de que, qualquer que seja este, o uso de tecnologias está assinalado por relações de interação entre seus sujeitos, por práticas letradas, por outras tecnologias diversas. O que eu poderia pensar sobre isso, no contexto acadêmico de minha universidade, foi o que me impelia profundamente naquele momento.

Contudo, se os estudos sobre linguagem e tecnologias digitais eram uma espécie de seguimento de minhas pesquisas de Iniciação Científica e de mestrado, pensar sobre os múltiplos letramentos na esfera universitária, no sentido de pesquisá-los, não era algo familiar. Meu primeiro contato com a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos ocorreu durante o mestrado (2010-2012) e se ampliou no doutorado por meio do conhecimento de pesquisas já desenvolvidas por integrantes de nosso grupo de pesquisa (OLIVEIRA, 2011; FIAD, 2011) e outras iniciadas naquela época e hoje já concluídas, (FIAD 2013a; FIAD, 2013b; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; FUZA, 2015; OLIVEIRA, 2015), principalmente, por meio de minha inserção teórica em um campo de autores e obras (LEA; STREET, 1998; LILLIS; SCOTT, 2007), então, recentes no Brasil, dentre as quais coloco em relevo Fischer (2007; 2008; 2011); Marinho (2010), Corrêa (2011, 2013), Fiad (2011, 2013a, 2013b), dentre tantos outros que poderiam ser citados.

Além de meu adentramento na literatura, faço questão de remeter às saudáveis discussões em disciplinas de seminários, almoços e cafés que liderados pela Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad nos moviam ao interesse por questões de pesquisas ligadas aos letramentos acadêmicos,¹⁰ intercâmbio de ideias e vontade de

¹⁰ Ao se realizar consulta na Biblioteca Digital da Unicamp (acesso pelo endereço <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>), é permitido fazer buscas direcionadas, optando-se pela

aproximar, em nossas pesquisas, os Letramentos (Acadêmicos), como perspectiva teórica, a estudos bakhtinianos e discursivos já desenvolvidos pelas investigações por ela realizadas ou por trabalhos orientados ou assistidos, havendo forte preocupação de nosso grupo com o entendimento também do contexto extraverbal.

Foi, assim, em momento de convergência de interesses de pesquisadores pelas questões provocadas pelos letramentos acadêmicos e sua relativização pela perspectiva bakhtiniana de língua e linguagem que me aventurei a também escolher por esse caminho para seguir no doutorado, aliando ambos os meus interesses de pesquisa.

Assim, ao visar caracterizar o contexto da universidade pública brasileira em termos de letramentos e como essa trataria a diversidade e confluência de saberes (im)postos pelo digital, essa pesquisa se insere, dialogicamente, no quadro dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1999; BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003), Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2006; LILLIS; SCOTT, 2007; FISCHER, 2007, 2008, 2011; FIAD, 2011, 2013a, 2013b) e em uma Linguística Aplicada responsiva (MOITA LOPES, 2013) às mudanças sociais,

biblioteca de cada Faculdade e/ou Instituto e ainda por pesquisas restritas de teses e dissertações. Selecionando essas, vinculadas ao Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, e colocando nos termos de busca por palavras-chave, a expressão “letramento acadêmico” não apareceu nenhum trabalho. Repetindo a busca para “letramentos acadêmicos”, encontrei somente três documentos, a saber, os trabalhos de Pasquotte-Vieira (2014), Fuza (2015) e Oliveira (2015). Entretanto, refazendo novamente a pesquisa pelo termo “Todos os Campos”, que contempla os assuntos, localizei 62 (menos 1, visto que um trabalho da Faculdade de Odontologia aparece) documentos com referência à expressão “letramento acadêmico” e 35 a “letramentos acadêmicos”, 29 dos quais se repetiram. Em nova busca, então, por títulos que contivessem “letramento acadêmico”, apareceram novamente os trabalhos de Oliveira (2011), Pasquotte-Vieira (2014), Fuza (2015) e Oliveira (2015). Acrescentando-se o plural, ou seja, títulos com “letramentos acadêmicos”, são trazidos mais uma vez os trabalhos de Pasquotte-Vieira (2014) e Oliveira (2015) e também uma dissertação de mestrado (LIMA, 2013). Pelo resgate das informações dos trabalhos de pós-graduação, pude conhecer por meio das datas da defesa deles que se distribuíram de 1995 a 2015 pelos departamentos a que estavam filiados no IEL, chegando ao número de 45 trabalhos dentro da Linguística Aplicada. Além disso, pela leitura dos resumos desses trabalhos, consegui examinar seus pressupostos teóricos – destaco que pelo que estava explícito neles, podendo haver outras informações em seus conteúdos, como é o caso de Costa (2013) que tangenciou a teoria dos Letramentos Acadêmicos nas reflexões de sua dissertação de mestrado, mas não esclareceu isso em seu resumo – e detectar que havia diversos deles baseando-se na perspectiva sociocultural dos Letramentos e Novos Estudos do Letramento, Letramentos Múltiplos, Multiletramentos, Novos Letramentos, mas somente 5 deles mencionavam a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, a saber, Oliveira (2011), Lima (2013), Pasquotte-Vieira (2014), Fuza (2015) e Oliveira (2015). Assim, ao menos, pelos resumos analisados, Oliveira (2011) foi a primeira a usar a perspectiva no departamento de LA do IEL. Considerando a possibilidade de outros haverem utilizado os Letramentos Acadêmicos sem explicitação em seus resumos, não afirmo isso com toda certeza, contudo, presumo que o trabalho de mestrado de Oliveira (2011), orientado pela Prof^a. Dr^a. Sílvia Bueno Terzzi seria um dos precursores dentro da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp e muito serviu de inspiração e instigação para o nosso grupo de pesquisa, o qual a pesquisadora também viria a integrar de 2011-2015. As buscas apresentadas foram feitas até o dia 25 de fevereiro de 2016.

fortemente ligadas ao uso de tecnologias digitais (LEA; JONES, 2011; GOODFELLOW; LEA, 2013) nas várias esferas sociais, incluindo-se a universidade.

Para refletir e “teorizar profundamente” (LILLIS, 2008) na sequência dessas considerações introdutórias, que se converteram no primeiro capítulo, seguem os demais. No segundo capítulo, ofereço explicações teórico-epistemológicas sobre os Novos Estudos do Letramento (NEL) e os Letramentos Acadêmicos, caracterizando-os como campos produtivos para o embasamento de pesquisas sobre os letramentos nas universidades públicas brasileiras, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada (LA).

Nele também incluo a discussão sobre a incorporação de tecnologias digitais na esfera acadêmica, refletindo, a partir de pesquisas sobre o assunto, a respeito de como podem ser gerados efeitos de sentido com a inclusão de tecnologias digitais na universidade pública. Neste momento, privilegio ainda a reflexão teórica acerca de alguns conceitos que serão evocados ao longo de todo o trabalho, a saber, **dialogismo/relações dialógicas** bakhtinianas e os **letramentos “inconformados”**.

No terceiro capítulo, realizo espécie de reflexão metalinguística, ao explicar como o conceito de etnografia é importante para os NEL e Letramentos acadêmicos, apresentando distinções entre etnografia como “método”, “metodologia” e “forma de teorização profunda” com base em Lillis (2008) e justificando minha intenção em estabelecer esta última, inclusive, na forma de organização textual da tese. Ademais ao problematizar a dicotomia que se coloca quando se assume posição dual entre “monologismo” e “dialogismo”, argumento que este pode ser um elemento-chave para se chegar a uma teorização profunda, ao considerar as relações dialógicas da universidade com outras instâncias e esferas e, inclusive, ao se relativizar noções caras aos NEL e Letramentos Acadêmicos, a saber, *etnografia, identidade, agência e poder*.

O capítulo é ponto crucial do trabalho, no qual, a partir dessas relativizações já feitas por alguns trabalhos, proponho um caminho diferente que denomino de “caminhos de observação dialógico-metodológicos” e conceituo as noções de **alteridade** e **responsabilidade**, ponderando sobre os **poderes plasmados** que as transcorrem.

No quarto capítulo, realizo uma abordagem histórica do Ensino Superior (ES) público no Brasil por um viés documental a fim de compreender a formação da

universidade pública e seus (des)caminhos. Seguindo pela trilha de leis (Constituições e Diretrizes e Bases) e documentos (Planos Nacionais de Educação) chego aos currículos de formação inicial (*Diretrizes Curriculares* e *Diretrizes para a Formação de Docentes para a Educação Básica*) para, finalmente, focalizar a Unicamp e o IEL.

Igualmente pela orientação de documentos, cotejo-os com aqueles que dizem respeito ao instituto no tocante à sua licenciatura em Letras. Passando do plano teórico para o prático, verifico maneiras de concretização das prescrições e previsões documentais que de algum modo indicam ou impõem a inserção de tecnologias digitais em suas práticas. Nesse sentido, para evidenciar como minha universidade e seus professores têm incorporado (ou não) o uso de tecnologias digitais, delinheiro, por meio de uma pesquisa de levantamento dos programas das disciplinas oferecidas para o curso de licenciatura em Letras do IEL em uma década (2003-2013), os gêneros e as práticas, frequentemente, solicitados aos estudantes, distinguindo em categorias as utilizações mais encontradas: (i) usa o digital *para*, (ii) *fala sobre/problematiza* o digital e (iii) produz *com* ou *é* digital.

No Capítulo 5, depois de estilhaçar conceitos, documentos e contextos, busco realizar enlaces entre os letramentos acadêmicos, a formação de professores e as tecnologias digitais, dando espaço para que as “vozes do IEL” (professores e alunos) se sobressaiam e informem esses entrelaçamentos por meio de considerações dos resultados de um questionário aplicado aos estudantes do curso, bem como de entrevistas realizadas com 13 de seus professores no ano de 2013.

No mesmo capítulo, o enfoque recai sobre a disciplina específica LA071A – *Estágio Supervisionado*, que nomeio de Disciplina do Estágio, para diferenciá-la de disciplinas em que os universitários entram nas escolas para observações e/ou ações e comumente recebem aquela designação. Neste ponto da escrita, apresento a disciplina em detalhes em termos de objetivos, funcionamento e práticas de letramentos, descrevendo os dados que gerei em minhas observações em campo a partir dela e esclarecendo a forma como eles serão contemplados na tese em “episódios-chave” (DEY, 1993) identificados sob “dois grandes temas” que orientaram minhas percepções analíticas e culminaram na composição do sexto e sétimo capítulos.

O “primeiro grande tema” levou em conta como tecnologias digitais embasaram o desenvolvimento dos materiais didáticos para a Disciplina do Estágio

e o “segundo grande tema” abordou como foram sugeridos usos de tecnologias digitais nas atividades didáticas propostas nos MD dos grupos para os alunos do Ensino Básico em projeção. Ambos foram problematizados em relação a (res)significações e a refrações que o uso de tecnologias digitais pelos sujeitos subsidiou às noções de identidade/alteridade, agência/responsividade e poder/poderes nas práticas de letramentos acadêmicos.

Assim, no sexto capítulo, trago discussões teóricas sobre o conceito de colaboração e exploro o processo de interação entre os sujeitos envolvidos na produção dos materiais didáticos naquele contexto, distinguindo quais foram os usos mais comuns de ferramentas tecnológicas e os posicionamentos discursivos dos indivíduos com base na discussão de 12 “episódios-chave” (DEY, 1993).

No Capítulo 7, são assinaladas as tecnologias digitais incorporadas às atividades dos MD elaborados pelos estudantes, identificando que tipos de tarefas escolheram e sugeriram a seus futuros alunos e como estes dados podem ser interpretados mediante o diálogo da esfera acadêmica com outras esferas, principalmente com a escolar e a editorial por meio da comparação entre várias versões dos materiais e a que foi qualificada como “final” pelos universitários em correlação com os “episódios-chave” e com o contexto extraverbal.

Nesses dois capítulos, os dados diversos do *corpus* foram cruzados não com a intenção de exaurir todas as possibilidades de interpretações, sequer de apresentar o “máximo” do contexto. Pelo contrário, para ratificar a inerência de “aspectos ocultos” nos letramentos (STREET, 2009; CORRÊA, 2011; KOMESU; GALLI, 2014) e, portanto, no desenvolvimento de um trabalho de tese, o propósito basilar deles foi o de permitir correlações para ponderações e “teorizações profundas” (LILLIS, 2008) sobre articulações entre universidade, escola e sociedade pelo fio condutor do uso de tecnologias digitais em cada aspecto/tema.

No último capítulo, procuro resgatar algumas discussões realizadas ao longo de todo o trabalho e explicitar o que julguei como principais teorizações desenvolvidas a partir da pesquisa. Considerando práticas de letramentos da universidade em analogia ao verbo plasmar (na acepção de modelar), retomo o título da tese para concluir a escrita do texto argumentando em favor de um olhar dialógico para compreender as formas como elas podem ser plasmadas no contexto acadêmico no que diz respeito a (res)significações e a refrações que os usos de tecnologias digitais podem fomentar.

Antes de cada capítulo e ao final do trabalho apresento uma ilustração especialmente elaborada para a tese pela arquiteta Jordana Diez que aceitou o desafio de materializar, em forma imagética, as ideias que trago em forma escrita. Após a apresentação dos capítulos já descritos são colocadas as Referências, os Apêndices e os Anexos.

Em relação a todos os capítulos desenvolvidos, neste texto, é preciso reforçar que minhas conclusões decorreram (e ainda estão sendo desenvolvidas) dos dados obtidos naquele contexto específico da esfera universitária em termos de tempo e ocorrência e que outras pesquisas que se voltem a observá-lo em outros anos e em disciplinas ministradas pelo mesmo professor ou por outros professores, certamente, encontrarão resultados distintos.

Indubitavelmente, um trabalho de doutorado que, naturalmente, contempla vários anos para ser finalizado, esbarra-se com a dificuldade em lidar com a passagem temporal (e, por conseguinte, situacional), visto que não é possível congelar o período e/ou as práticas acompanhadas. Tal situação se torna ainda mais complexa devido ao assunto que contemplo, pois, tanto práticas letradas, como tecnologias digitais mudam, às vezes, muito rapidamente.

Logo, o período de geração dos dados e do entorno analisado, isto é 2013, tinha suas características e modificações ocorreram naquele *lócus* e no global, paralelamente, às minhas análises e a esta escrita. Provavelmente, se eu voltar ao mesmo contexto, hoje, acompanhando, por exemplo, a mesma disciplina com outros alunos e outros professores ou até com a mesma professora, o cenário será muitíssimo distinto.

Por isso, também optei por não focar, exclusivamente, nos dados da disciplina como fonte única de análise, mas entender um contexto mais amplo relativo aos letramentos acadêmicos, tecnologias e formação de professores – o extraverbal –, embora tenha consciência de que tudo possa ter se transformado também nesses aspectos. Todavia, de maneira alguma, as mutações no cenário estudado devem desvalorizar esta tese, mas apontam para o grande desafio que os pesquisadores e a ciência de modo geral precisam saber superar e aproveitar da melhor maneira possível.

Assim, espero que este trabalho possa contribuir para pensamentos mais acurados sobre letramentos acadêmicos, tecnologias digitais e formação de professores em nossa sociedade, servindo como base para se promover reflexões e

ações transformativas no ES público e em políticas públicas voltadas para ele no que tange, especificamente, aos cursos densamente marcados pelos estudos dos letramentos, como Letras no que concerne à formação inicial docente, como as licenciaturas. Também espero lançar um questionamento sobre a formação do formador que ocupa o papel de docente na universidade pública atual.

Concomitantemente, almejo que esta tese colabore, responsivamente, com questionamentos necessários e sérios (im)postos pela “modernidade recente” distinguida por Moita Lopes (2013), como a presença das tecnologias digitais em práticas sociais e educacionais, inclusive em nível superior.

Gostaria de finalizar esse momento introdutório, destacando ainda que poderão me questionar acerca da necessidade de abordar práticas de letramentos acadêmicos, formação de professores e articulações com tecnologias digitais em um contexto qualificado por muitos como “privilegiado”, como seria a Unicamp, em função de sua consideração como uma das melhores universidades públicas do país, composta por renomados docentes, alunos que obtiveram boas notas para ingressar nela e, portanto, seriam supostamente engajados em diversas práticas de letramentos.

Ademais, críticas poderiam recair sobre a real precisão de eu me preocupar com um contexto cuja estrutura física é equipada com aparelhos tecnológicos e redes de transmissão digital. Sobre isso, meu argumento primordial é o de que desqualificar qualquer contexto de observação, em razão de considerar desnecessário estudá-los, incorre em acentuado equívoco, quando admitimos que “vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em conta as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (BUNZEN, 2014, p. 9).

Assim, seja qual for o contexto, ele sempre terá sujeitos envolvidos “em um ‘armazém de conceitos, convenções e práticas” (STREET, 1984, p. 38-39 *apud* BUNZEN, 2014, p. 9). Logo, compreender quais são os “conceitos, convenções e práticas” (STREET, 1984) que envolvem os letramentos acadêmicos, nas práticas situadas da Disciplina do Estágio, vivenciadas pelos estudantes da licenciatura em Letras do IEL – momento articulador da constituição acadêmica e da formação de professores – relacionadas (ou não) a tecnologias digitais **é tão necessário quanto** observar outros contextos e suas práticas na esfera acadêmica e em outras esferas,

pois ali também funcionam poderes e são formados pesquisadores e professores que irão atuar socialmente. Além disso, trata-se de instituição que serve de espelho a outras universidades do país.

É, pois, justamente pela relevância social e como instância formativa de professores dessa universidade e desse curso que a pesquisa se justifica. Por ser uma das instituições de ES de ponta brasileira, pressupõe-se que nela haveria mais recursos sendo empregados em inovações tecnológicas e que essa estaria cumprindo exigências de diretrizes curriculares, as quais solicitam a implantação e abordagens de tecnologias, como mostrarei nos capítulos 4 e 5 e farei algumas críticas. Destarte, a Unicamp e seu curso de licenciatura em Letras mostram-se como locais mais que adequados, tratando-se de contexto cogente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, se é preciso:

pensar a ética na pesquisa centrada na responsabilidade do pesquisador, uma vez que o ato de pesquisar pode ser entendido como um acontecimento único: inicialmente a partir do ato singular entre o pesquisador e seu outro e, em seguida, consolidando-se no ato da escrita do texto. Nesses dois momentos o que está em jogo é a *responsabilidade do pesquisador por aquilo que pensa em um dado momento, ou seja, a assinatura do seu ato de pensar* (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 117, *grifos dos autores*).

Sendo, pois, a escrita da pesquisa essa “assinatura do ato de pensar” segue minha firma com as considerações, teorizações, pensamentos, algumas vezes acabados, outras representando somente uma primeira faísca para decorrentes problematizações e discussões, porém, todos desenvolvidos com muito empenho e responsabilidade ao longo desses intensos anos de trabalho. Identificando uma tese como um discurso verbal, neste momento, meu trabalho passa a tomar vida, porquanto “o discurso verbal é o esqueleto que só toma forma viva no processo da percepção criativa conseqüentemente, só no processo da comunicação social viva” (BAKHTIN/VOLOSHÓNOV, 1926, p. 17-18). Comunicação essa que inicio vivamente com, vocês, meus leitores.

Capítulo 2



2 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: DA EMERGÊNCIA DOS CAMPOS À CONTEMPORANEIDADE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

*Contextos digitais proporcionam visibilidade em torno de algumas práticas que eram, antes, escondidas, mas se pode também argumentar que nossa confiança em categorias familiares de textos e práticas tinha de alguma forma nos cegado para outros modos de ver. Ou seja, não são necessariamente as práticas em si, mas nossa habilidade para ao mesmo tempo vê-las e capturá-las que está mudando na mudança para o digital.*¹¹ (LEA, 2013b, p. 143, tradução minha).

Para dar início à devolução, em forma de escrita por meio desta tese, dos estudos, das reflexões, das percepções analíticas e das teorizações que pude desenvolver ao longo de minha pesquisa de doutorado que, como já assinalado na Introdução (Capítulo 1), teve o objetivo geral de tentar compreender de quais formas relações dialógicas com tecnologias digitais poderiam (res)significar e refratar letramentos acadêmicos na universidade pública brasileira, acredito que seja importante apresentar, previamente ao meu contexto de investigação, as bases teóricas que foram as lentes sob as quais encaminhei minha observação, visto que me localizava como professora estagiária (PED) e, por meio deste contato concreto com o campo, construí grande parte das apreciações que me levaram a “teorizações profundas” (LILLIS, 2008).

Dessa forma, neste capítulo, farei breve contextualização histórica sobre o campo de investigação dos Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos como bases teóricas e epistemológicas para a compreensão de práticas letradas no Ensino Superior transpassadas continuamente por tecnologias digitais nos últimos anos. Além disso, também questionarei a suficiência desses enfoques ao tratar das tecnologias digitais e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e apresentarei a perspectiva dialógica bakhtiniana como maneira de dar conta da carência dos quadros de não abordar explicitamente relações com o meio digital até então configurada e apontada por alguns de seus autores (Cf. LEA, 2013b; GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014).

¹¹ No original: “*Digital contexts provide a visibility around some practices that were previously hidden but it could be also be argued that our reliance on familiar categories around text types and practices has somewhat blinded us to other ways of seeing. That is, it is not necessarily the practices per se but our ability to both see and capture them which is changing in the shift to the digital.*” (LEA, 2013b, p. 143).

Ademais, é importante justificar minha opção por não dedicar parte desta escrita inicial sobre as teorias à apresentação e discussão do campo de estudos do(s) letramento(s), tendo em vista que este já se encontra bastante disseminado no Brasil por meio de pesquisadores, formações iniciais/continuadas e ações educacionais, entre os quais, destaco livros e trabalhos acadêmicos,¹² grupos de pesquisa,¹³ disciplinas¹⁴ de cursos de graduação e cursos de formação¹⁵ para professores a partir de prescrições de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, dentre outras possibilidades de divulgação.

Com vistas às discussões já amplamente difundidas por estudos linguísticos e aplicados, creio ser desnecessário, nesta tese, repeti-los, resgatando toda a narrativa da entrada do conceito (*literacy/letramento*) no país (Cf. FIAD, 2015) e da estruturação de tal campo de estudo,¹⁶ limitando-me ao esclarecimento da perspectiva que adoto.

Trata-se de entender os letramentos dentro da visão *sociocultural* que os considera como *práticas sociais* (STREET, 1984, 2003; 2014; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000), reconhecendo, portanto, suas pluralidades em situações sociocomunicativas que envolvem leitura e escrita em contextos multivariados (STREET, 1984, 2003, 2014; KLEIMAN, 1995; CORRÊA, 2004) e reconhece suas especificações, em cada um deles, fortemente balizadas por relações de poder (STREET, 2003, 2014).

Tal perspectiva, que caracteriza a maneira situada de considerar as práticas de leitura e escrita, converge com o prisma dos Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos que trago para o trabalho e abordo em

¹² Rememoro aqui, por exemplo, as obras clássicas *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 1998), *Alfabetização e Letramento* (SOARES, 2008) e *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (KLEIMAN, 1995).

¹³ Um exemplo é o grupo *Letramento do Professor*, durante muito tempo coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ângela Bustos Kleiman e hoje sob a liderança da Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto. A página para informações sobre o projeto e conhecimento dos trabalhos pode ser acessada em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>>. Acesso em 16 mar. 2016.

¹⁴ Com denominações diversas, grande parte dos cursos de Letras, no Brasil, apresenta os letramentos como componente curricular de disciplinas. No IEL, por exemplo, tem-se atualmente a disciplina específica *LA 104-Letramentos: teoria e prática*, como obrigatória no currículo.

¹⁵ No âmbito da pós-graduação, um modelo é o *Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)*, estruturado na área de Linguagens e Letramentos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 16 mar. 2016.

¹⁶ Para aprofundamento sobre a gênese do campo de estudos dos letramentos no Brasil, a leitura de trabalhos seminiais, como os de Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2008), entre outros, são recomendados.

evidência na próxima subseção antes de articulá-los aos pressupostos bakhtinianos e justificar tal casamento.

2.1 CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO, ESTUDOS E TECNOLOGIAS ARTICULADOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA UNIVERSIDADE

O quadro teórico-epistemológico dos *New Literacy Studies* (ou NLS), como é conhecido em contexto internacional, no Brasil é vastamente referido pelas iniciais NEL (Novos Estudos do Letramento), as quais também opto por utilizar. É desse cenário, estreado no domínio do Reino Unido, que o campo vem se consolidado ao longo das últimas décadas, como demonstram os trabalhos de Street (1984, 2003), Barton (1994), Gee (1999) e Jones, Turner e Street (1999), alguns de seus prenunciadores:

No que diz respeito aos interesses de pesquisa, a área dos NLS concentrou-se, inicialmente, em investigações dos usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita. As três pesquisas que colaboraram, inicialmente, para o desenvolvimento da área, a partir da visão sociocultural da escrita, foram a de Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), seguidas das pesquisas de Barton (1994), Gee (1996), Barton e Hamilton (2000). (OLIVEIRA, 2015, p. 124).

Uma característica em comum destes autores e das primeiras pesquisas assinaladas por Oliveira (2015) é a de reclamar pela ampliação dos tipos de investigações sobre práticas letradas que vinham sendo feitas, a saber, focadas estritamente em produções (escritas) e institucionalizadas, desconsiderando-se o contexto e as relações intersubjetivas e de dominação em que elas se davam. Essa reivindicação fazia-se pertinente dentro da perspectiva que compreendia práticas letradas em diferentes contextos socioculturais (além dos escolares) e políticos, assinalando os letramentos como *múltiplos* (GEE, 1999; ROJO, 2009).

Conforme Street (2003), o campo dos NEL representou “uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focando não somente na aquisição de habilidades, como nas perspectivas dominantes, mas principalmente no que isso

significa para pensar o letramento como prática social”¹⁷ (STREET, 2003, p.77, *tradução minha*), isto é, as várias práticas de leitura e escrita em seus contextos de uso e atreladas a todos os elementos que ali estão em jogo (sujeitos, artefatos, relações), além de habilidades para se ler e para se escrever.

Para isso, a visão *etnográfica* foi privilegiada pelos NEL (Cf. STREET, 2003, 2014), à medida que esta poderia propiciar contribuições para observações mais acuradas dos contextos observados e por considerar os significados dos letramentos para aqueles que estavam imersos nas práticas (HEATH; MILLS; STREET, 2008). Ela colocaria também para os pesquisadores o desafio de não se fazer conclusões antecipadas sobre os contextos em que se inseriam e os quais estudavam, tampouco de formular juízos de valor sobre as práticas observadas, e sim trazer à luz o que ocorria por dentro das variadas práticas de letramentos existentes. De acordo com Bunzen (2014):

Do amplo conjunto de estudos realizados por estudiosos anglo-saxões ao longo do século XX, para compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, assim como o papel da oralidade na história da cultura humana e sua inter-relação com as práticas de letramentos, os chamados “novos estudos do letramento” têm colaborado para a ampliação das discussões do ponto de vista teórico e prático, além de expandir o leque para reflexões metodológicas no campo das ciências humanas. (BUNZEN, 2014, p. 8).

No Brasil, esse quadro de estudos também recebeu forte aderência dentro das Ciências Humanas, por antropólogos, educadores e estudiosos da linguagem, sobretudo, em função da multiplicidade de realidades sociais de nosso país, grande em extensão e em cultura. Como espirituosamente afirmou Rojo (2009), ao falar dos letramentos: “Mas afinal que conceito é esse tão complexo e diversificado que recobre desde a leitura escolar em voz alta (...) até um CD de *rap* em tupi, assessorado por um professor da USP, passando pelo uso de meios eletrônicos e digitais? (ROJO, 2009, p. 97). A autora ainda nos conta sobre a história da entrada dos NEL aqui:

¹⁷ No original: “What has come to be termed the ‘New Literacy Studies’ (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985).” (STREET, 2003, p. 77).

Isso ficou bastante mais claro para os estudiosos do letramento, a partir da obra divisora de águas de Street (1984), que inaugura os novos estudos do letramento (NEL/NLS) e que foi divulgado no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995). (...) as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 98-102, *grifos da autora*).

Bem acolhido, pois, no contexto brasileiro, os NEL vêm norteando diversas pesquisas nacionais no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, por exemplo, no que diz respeito tanto a práticas e eventos de letramento escolar, incluindo alunos (CORRÊA, 2004; COSTA, 2013) e professores (KLEIMAN, 1995, BARACAT, 2015), quanto não-escolares (SITO, 2010; LIMA, 2014).

Um dentre esses diversos domínios de investigação é a esfera universitária, contemplando o(s) denominado(s) “Letramento(s) Acadêmico(s)” (FISCHER, 2007, 2008, 2011; CORRÊA, 2011; FIAD, 2011, 2013a, 2013b; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, 2011, 2015; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; FUZA, 2015). Este enquadre teria como assunção básica e compartilhada a afirmação de que, mesmo na esfera acadêmica, haveria vários letramentos que se encontram e, em consequência, ali se dão conflitos e divergências, já que acompanhando as práticas letradas *sempre* estão aspectos culturais e relações de poder (STREET, 2014).

Ao se aterem ao contexto da universidade, alguns autores do campo vêm se posicionando sobre o fato de que seus estudantes sentem “dificuldades” para dominarem, de pronto, práticas e gêneros acadêmicos, quando simplesmente tenciona-se transferir habilidades já adquiridas na escola para os novos contextos (Cf. FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2011; 2015). As “falhas” decorreriam, portanto, não de deficiências pessoais e cognitivas desses graduandos, mas de diferenças culturais, relacionais, hierarquias, convenções de produção de gêneros que seriam distintas na universidade. Com efeito,

Se a universidade aceitar passivamente que os alunos ingressantes na esfera acadêmica têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramentos, continuará desconsiderando a formação, as experiências e os conhecimentos prévios que os constituem como sujeitos letrados. Não basta um discurso da crise – do *déficit* de letramento –

para caracterizar os letramentos de alunos ingressos em cursos de graduação. (FISCHER, 2007, p. 21, *grifos do autor*).

Pensando, assim, na recusa do “discurso da crise” (FISCHER, 2007) é que os Letramentos Acadêmicos, para além de apontar supostos problemas cognitivos e/ou de aprendizagem dos graduandos, posicionariam-se de um ponto de vista dilatado em relação a muitos campos teórico-epistemológicos desenvolvidos até então, ao englobar outros elementos, que também contribuem para a estruturação de práticas letradas nas universidades, para analisá-las. Consideram, por exemplo, por quais esferas e como se moveriam os sujeitos envolvidos: alunos, professores, colaboradores, funcionários, visitantes, pesquisadores etc. e os recursos envolvidos (materiais, tecnologias, semioses). Nas palavras de algumas estudiosas filiadas ao quadro:

De um lado, os Novos Estudos de Letramentos (NLS) apontam a importância de pesquisas etnográficas preocupadas em investigar a maneira como o social, o histórico, o cultural e o cognitivo interpenetram-se, caracterizando os diferentes processos e práticas de letramentos na diversidade de grupos sociais (COLLINS & BLOT, 2003). Essa perspectiva teórica, por um lado, nos indica como as diversas práticas de leitura e escrita presentes em nossa sociedade expressam a ineficiência de práticas estandardizadas e homogeneizantes de letramento; por outro, nos leva a entender que *algumas das práticas socioculturais de leitura e escrita ocorrem em ambientes/eventos tão específicos que não há como os sujeitos produzi-las sem que estejam inseridos nessas práticas e espaços, tanto como leitores quanto produtores dos gêneros solicitados – como é o caso dos letramentos acadêmicos*. (FIAD, 2013a, p. 64, *grifos meus*)

Com apoio da perspectiva sócio-cultural dos Novos Estudos do Letramento, apresentar o que é particular do meio acadêmico e indicar caminhos possíveis pode ser eficaz e viável a professores e instituições universitárias, para que o letramento acadêmico não seja apenas símbolo de um conjunto de técnicas a serem seguidas e reproduzidas temporariamente pelos alunos (FISCHER, 2007, p. 50, *grifos meus*).

Esse quadro particularizado, comentado pelas autoras, de um campo de pesquisas legítimo e específico, que, embasado nos NEL, é reconhecido como Letramento(s) Acadêmico(s) já vem sendo incorporado em trabalhos brasileiros, como nos delas próprias, e de outros pesquisadores, os quais, ao fazerem essa distinção, reconhecem que o termo remete a “fluência em formas particulares de

pensar, ser, agir, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos” e (FISCHER, 2008, p. 180), “à abordagem teórico metodológica para pesquisas sobre as práticas letradas acadêmicas” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 12). Além disso, ao abordarem “questões epistemológicas e processos sociais, é de esperar que, em função das questões epistemológicas, o letramento acadêmico se preocupe com a natureza (as variedades), as bases e a validade do conhecimento” (CORRÊA, 2011, p. 340), “valendo-se da etnografia para abordar práticas letradas que se davam[dão] nas universidades” (FIAD; MIRANDA, 2014, p. 34).

Destarte, a partir dessas peculiaridades, os pesquisadores brasileiros legitimam-no como quadro teórico, acordando que “no âmbito dos NLS, surgiram os estudos que focalizam o contexto acadêmico/universitário, o que faz dessas pesquisas, em nossa visão, uma vertente teórica dos NLS, denominada Letramentos Acadêmicos” (OLIVEIRA, 2015, p. 129) e “desenvolvida no interior do NEL – alguns estudiosos começaram a focar o contexto acadêmico, com o objetivo de compreender as práticas aí presentes, compreendendo que há práticas específicas desse contexto” (FIAD, 2015, p. 27).

Com efeito, o Letramento Acadêmico, ou melhor, Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007), então, constituíram-se como um quadro teórico inicialmente voltado “para o entendimento de práticas de escrita na universidade”¹⁸ (LEA; STREET, 1998, p. 157, *tradução minha*), apresentando “instâncias epistemológicas e ideológicas específicas” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 7) e diferenciando-se dos NEL – embora tenham se constituído a partir deles em um período característico do final do século XX.

Acerca de seu início, Lillis e Scott (2007) remetem à década de 1980: “O território que nós mapeamos é dos ‘letramentos acadêmicos’, que tem sido desenvolvido como uma significativa área de estudos nos últimos 20 anos”¹⁹ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 6, *tradução minha*) e Gourlay, Hamilton e Lea (2014) aos anos 1990: “Os letramentos acadêmicos como campo próprio de investigação

¹⁸ No original: “for understanding university writing practices” (LEA; STREET, 1998, p.157).

¹⁹ No original: “The territory we seek to map is ‘academic literacies’, which has developed as a significant area of study over past 20 years” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 6).

construíram-se nos NEL dentro de um momento particular de 1990s”²⁰ (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 5, *tradução minha*).

A divergência de demarcação temporal pode se dar pelo fato de as primeiras considerarem pesquisas que já vinham sendo feitas, principalmente sobre a escrita de estudantes, dentro dos NEL no final dos anos 1980 e as últimas remeterem ao momento específico de visibilidade do campo e luta por seu reconhecimento (ver Anexo 1).

Seja como for, o consenso é de que os Letramentos Acadêmicos mostraram-se ao mundo científico como campo nos anos derradeiros do século passado, a partir da Linguística Aplicada (GOURLAR; OLIVER, 2013), e hoje vêm tomando corpo cada vez mais sólido em diversos países e centros de pesquisa, incluindo-se o Brasil (Cf. FIAD, 2015).

Para os autores envolvidos no campo, desde seus primórdios, apesar de definições e usos para a expressão estarem sendo diversos – e algumas vezes descaracterizados do movimento que eles iniciaram – o que consideram como Letramentos Acadêmicos, na atualidade, pode ser resumido no trecho:

“Letramentos Acadêmicos” é uma abordagem crítica para a pesquisa e o ensino da escrita e do letramento e para o papel e potencial dessas atividades para indivíduos produzirem significados e construírem conhecimento acadêmico no Ensino Superior. Em termos gerais, “Letramentos Acadêmicos” chamam a atenção para a importância, para a pesquisa e o ensino, de adotar considerações situadas de escritas e produções de textos. Também chamam a atenção para os modos como o poder e a identidade (aos níveis de estudante, professor, instituição, disciplina) estão inscritos nas práticas letradas, e a necessidade de explorar as possibilidades de adotar abordagens transformativas para a escrita acadêmica, que inclui trabalhar para ampliar o conjunto de recursos semióticos – linguísticos, retóricos, tecnológicos – que são legitimados na academia do século XXI.²¹ (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 4, *tradução minha*).

²⁰ No original: “Academic literacies as its own field of enquiry built on the NLS within a particular historical moment in the 1990s” (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 5.).

²¹ No original: “Academic Literacies” is a critical approach to the researching and teaching of writing and literacy and to the role and potential of these activities for individual meaning making and academic knowledge construction in higher education. In broad terms, “Academic Literacies” draws attention to the importance, for research and pedagogy, of adopting socially situated accounts of writing and text production. It also draws attention to the ways in which power and identity (at the levels of student, teacher, institution, discipline) are inscribed in literacy practices, and the need to explore the possibilities for adopting transformative approaches to academic writing, which includes working to extend the range of semiotic resources— linguistic, rhetorical, technological—that are legitimized in the academy of the twenty-first century.” (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 4).

No mesmo texto da passagem, introdutório ao livro *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice* (2016), organizado pelos autores em torno da temática, pode ser encontrado mais um importante esclarecimento:

Então, o que o enquadre e a formulação “letramentos acadêmicos” – que foi definida no ar, mas afinada pelo artigo de 1998 de Street e Lea – parece oferecer? Ela proporcionou um nome para um conjunto inteiro de interesses e preocupações de pesquisa e ensino que muitos estavam lutando para articular e ancorou preocupações sobre a escrita acadêmica para um projeto acadêmico maior relativo ao letramento mais geral²² (...). (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 7, *tradução minha*).

Assim, pode-se dizer que a expressão “letramentos acadêmicos” remete não somente a tipos de pesquisa, mas constitui campo independente e que alia preocupações de pesquisa e ensino, sendo uma das bases deste trabalho, justamente, por essa peculiaridade, visto que, minha investigação, além de visar descrever e refletir sobre práticas de letramentos na esfera universitária, ao focar o curso de licenciatura em Letras, relaciona-se com o ensino (da escrita acadêmica, considerando textos²³ no sentido amplo) e também com a formação de professores que, por sua vez, irão participar de práticas de letramentos na esfera escolar, atribuindo um aspecto de “abordagens transformativas” (LEA; SCOTT, 2007) que é outro ponto base dos Letramentos Acadêmicos.

Recentemente, Fiad (2015), uma das primeiras a incorporar a perspectiva dos NEL nas pesquisas brasileiras, lançou o artigo “Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro”, no qual traçou um percurso desde o princípio dos estudos dos letramentos no país, passando pelos NEL até se chegar aos Letramentos Acadêmicos. Nessa retrospectiva, assinalou a emergência do campo dos Letramentos Acadêmicos e elencou alguns dos principais trabalhos

²² No original: “So what was it that the framing and the phrasing “academic literacies”—that was definitely in the air but was honed in Lea and Street’s 1998 paper—seemed to be offering? It provided a name for a whole cluster of research and pedagogic interests and concerns that many were grappling to articulate and it anchored concerns around academic writing to a larger scholarly project relating to literacy more generally” (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 7).

²³ Comungo a visão de que “na vida contemporânea, em que os escritos e as falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra ‘texto’ se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que falamos em ‘textos orais’ e ‘textos multimodais’.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 25).

estrangeiros e brasileiros que vêm servindo como base para o desenvolvimento de outros deles em diversas instituições do país. Uma grande valia desse texto é demarcar a forma criativa com que os trabalhos brasileiros agregaram os Letramentos Acadêmicos ao unirem outras teorias a essa perspectiva para melhor se enquadrarem aos contextos estudados, apresentando assim contribuições (FIAD, 2015).

Desse retrospecto, há duas considerações que eu gostaria de fazer acerca dos conteúdos temáticos dos trabalhos desenvolvidos no Brasil sob o escopo dos Letramentos Acadêmicos que foram destacados pela autora: (i) ainda há um privilégio pelo estudo da escrita acadêmica ou da oralidade quando relativa a práticas em torno de gêneros acadêmicos escritos e institucionalmente valorizados, não aparecendo variedades de gêneros discursivos e (ii) não são mencionados trabalhos que articulem letramentos acadêmicos a tecnologias digitais.

Estas ausências podem ser justificadas por diversas razões, entre as quais arrisco levantar certas hipóteses. Sobre a primeira ausência, como a academia apresenta práticas de letramentos já bastante institucionalizadas e comporta uma tradição por veicular determinados gêneros escritos, como resenhas, artigos, monografias, teses e dissertações, estudos que se dediquem a essa esfera, inevitavelmente, terão de englobá-los.

Além disso, grande parte da explicação por essa preferência pela escrita – e pela escrita de estudantes – está na própria gênese do campo dos Letramentos Acadêmicos que, ao se centrar na expansão do Ensino Superior, focalizou as *práticas de escrita* que ali se encontravam (LILLIS; SCOTT, 2007). Como nos lembram as autoras:

A escrita de estudantes – mais do que outras atividades linguísticas e de letramento – tem sido o topo da agenda linguística nos contextos de ensino superior em expansão, tanto em protestos públicos como em respostas a pesquisas pedagógicas. A razão para isso é óbvia: textos escritos de estudantes continuam a constituir a principal forma de avaliação e desta forma a escrita é uma atividade de “alto risco” no ensino superior.²⁴ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 9, tradução minha, grifos meus).

²⁴ No original: “Student writing – rather than other language or literacy activities – has been at the top of the language agenda in expanding higher education contexts, both in public outcries and in teacher-researcher responses. The reason for this is an obvious one: students’ written texts continue to constitute the main form of assessment and as such writing ‘high stakes’ activity in university education.” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 9).

Sobre essa primeira situação, voltarei a falar no Capítulo 4, quando tratarei de práticas e gêneros produzidos na universidade e no curso de Letras observado. Em relação à segunda, penso que, dentro da perspectiva sociocultural de investigação dos letramentos, entendidos como “práticas”, não faria sentido privilegiar quaisquer tecnologias como pontos centrais das esferas e ainda acredito que a omissão de trabalhos nesse sentido, no Brasil, deva-se ao fato de que esta articulação é ainda recente, sendo há pouco tempo debatida no contexto estrangeiro (LEA, 2013a; GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014) e, minimamente, presente no cenário brasileiro (FIAD; MIRANDA, 2014), em que o LD parece granjear mais adeptos, como adverti na Introdução.

As divisões disciplinares e de departamentos de estudos na pós-graduação brasileira parecem influenciar diretamente as pesquisas, impondo-lhes segmentações classificatórias, o que pode ser um problema para o pensamento científico por estabelecer fronteiras inexistentes nas práticas sociais reais e por não encorajarem pesquisadores a unir quadros teóricos e metodológicos em seus trabalhos sob a pena de serem acusados de “misturas complicadas”.

Ao longo dos anos de estudante de pós-graduação, ativamente participativa em eventos científicos e leitora ávida, poucas vezes, conheci trabalhos, concluídos ou em andamento, os quais visassem articulações entre práticas de letramentos e tecnologias, que se arriscarem a fugir da conceituação e aderência ao conceito de LD, e muito menos ainda, que se libertassem dele para trazer reflexões sobre tecnologias digitais como pontos a serem, privilegiadamente, analisados em práticas de letramentos acadêmicos na universidade brasileira.

Dentre os escassos exemplos que pude conhecer, posso mencionar alguns trabalhos, como o artigo “Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial” de Komesu e Gambarato (2013), nosso artigo já citado “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública” (FIAD; MIRANDA, 2014), as teses *Metanálise Qualitativa de Investigação Brasileira* (PINTO, 2015) e *O Letramento Digital e a Leitura On-line no Contexto Universitário* (THEISEN, 2015), e o artigo “A prática da leitura online na perspectiva de universitários em um Curso de Letras” (THEISEN; FISCHER, 2015).

Apesar dos temas e objetos analíticos diferenciados (textos multimodais, leitura e escrita de estudantes), a unanimidade teórico-epistemológica deles recai na base dos NEL e, ressaltando-se o terceiro, dos Letramentos Acadêmicos. Além disso, foram publicados dentro do primeiro quinquênio da segunda década do século XXI e evidenciam a incorporação do LD em seus títulos, com exceção do primeiro e do último.

Contudo, ainda que estejam tangenciando a relação entre letramentos e tecnologias no ES, no teor deles, nota-se maior aproximação com a perspectiva dos Novos Letramentos²⁵ do que com a dos Letramentos Acadêmicos enquanto quadro teórico de base. Sobre isso, Lea, que é uma das pioneiras a fazer articulações entre Letramentos Acadêmicos e tecnologias digitais afirmou:

Quando Brian e eu empreendemos a investigação de 1998 para nosso artigo, o uso das tecnologias digitais estava ainda em sua infância. Como estas ganharam o centro das atenções, profissionais e pesquisadores – incluindo eu mesma – comprometidos com uma orientação dos letramentos acadêmicos em seus trabalhos começaram a explorar relações entre letramentos e tecnologias²⁶ (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 14, *tradução minha*).

O comentário elaborado pela autora traz uma espécie de confissão sobre o fato de o campo dos Letramentos Acadêmicos não estar inicialmente preocupado com articulações a tecnologias digitais na época em que publicaram o artigo basal de 1998, situação que foi sendo transformada com mudanças sociais e paulatinamente incorporada pelos trabalhos no exterior e, muito recentemente, no Brasil.

Com isso, afirmo que, embora não tenha recebido grande visibilidade na época da propagação primitiva dos Letramentos Acadêmicos, ou seja, no final do século passado, este quadro é contemporâneo a um cenário de disseminação de tecnologias digitais (CASTELLS, 2003; ROJO, 2009), sobretudo das TDIC em uso

²⁵ Considero a expressão “Novos Letramentos” mais próxima à perspectiva teórica do quadro dos “multiletramentos”, abordado pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*), em 1996. Dentro deste enfoque foi proposta a “pedagogia dos multiletramentos” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006) que considera o “multi” em dois sentidos de variedades de letramentos: cultural e de linguagens/semiótica. (Cf. KALANTZIS; COPE, 2006; ROJO, 2012).

²⁶ No original: “When Brian and I undertook the research for our 1998 paper, the use of digital technologies was still in its infancy. As these have gained centre stage, practitioners and researchers – including myself – committed to an academic literacies orientation in their work have begun to explore the relationship between literacies and Technologies” (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 14).

amplo *da internet* (CASTELLS, 2003), mesmo que elas não fossem “o centro das atenções” para o Ensino Superior naquele momento.

Se a incorporação de tecnologias digitais às pesquisas em Letramentos Acadêmicos no ES,²⁷ aparentemente, foi tardia e vem sendo feita gradativamente, desde a transição para o século XXI, particularmente, no princípio dele, entretanto, viu-se o desenvolvimento de pesquisas, em outras abordagens, que visavam conjugar letramentos a tecnologias (também digitais), valendo-se das bases teóricas dos NEL para tal intento.

No texto “What’s new in new literacy studies?”, reconhecido como uma das obras preocupadas em fornecer as bases dos NEL, Street (2003), retomando os trabalhos de Brandt e Clinton (2002 *apud* STREET, 2003), menciona que eles “salientam o importante e poderoso papel que a *consolidação de tecnologias* poderia ter para desestabilizar funções, usos, valores e significados do letramento de qualquer lugar”²⁸ (STREET, 2003, p. 79, *tradução minha, grifos meus*) para se aproximar desta posição.

Apesar disso, o autor a relativiza quando aborda a crítica de Brand e Clinton à proeminência que os NEL dariam aos contextos locais, ao afirmarem que as mesmas “tecnologias geralmente se originam fora dos contextos locais; elas não podem ser entendidas simplesmente em termos de práticas locais”²⁹ (BRAND; CLINTON, 2002 *apud* STREET, 2003, p. 79, *tradução minha*). Apesar de algumas dissonâncias conceituais sobre o entendimento das tecnologias em contextos “locais” e “distantes”, todos reconhecem a relevância delas para se pensar nas práticas de letramentos. Ainda que os autores estivessem falando de tecnologias em geral, podem-se incluir aí as digitais.

No artigo “A review of the ‘Digital turn’ in the New Literacy Studies”, Mills (2010) faz uma revisão de trabalhos filiados aos NEL abrangendo uma década, tracejando pesquisas, notadamente estudos empíricos, que abordavam relações entre letramentos e tecnologias digitais, caracterizando, a partir de seu levantamento, uma tendência que a autora denomina de “virada digital” (*digital-turn*)

²⁷ Faço essa ressalva, pois há trabalhos que estendem a noção de letramentos acadêmicos para outros níveis de ensino, como o contexto escolar e vestibular, por exemplo, Corrêa (2011).

²⁸ No original: “*They also point out the importance and powerful role of consolidating Technologies that can destabilize the functions, uses, values and meaning of literacy anywhere*” (STREET, 2003, p. 79).

²⁹ No original: “*technologies generally originate outside of the local context; they cannot be understood simply in terms of local practices*” (BRAND; CLINTON, 2002 *apud* STREET, 2003, p. 79).

(MILLS, 2010, p. 246), remetendo à expressão “virada social” (*social-turn*) cunhada por Gee (2000 *apud* MILLS, 2010, p. 247).

A estudiosa localizou 90 trabalhos compreendidos entre 1999 e 2009, em função de o período, segundo ela, ser marcado pelo crescimento de usos de tecnologias em práticas sociais e linguísticas, e em consequência, nascer um interesse das pesquisas³⁰ em letramento por essa temática (MILLS, 2010). Dentre os trabalhos que foram localizados, 39 relatavam pesquisas de observações dentro do quadro dos NEL distribuídas entre vários países. Uma pesquisa brasileira é mencionada, a saber, o trabalho de Junqueira (2008)³¹ que analisou práticas com textos multimodais por alunos de escolas públicas.

Pelas descrições de Mills (2010), é possível conhecer os trabalhos por ela elencados e perceber suas naturezas distintas, os quais tratam de contextos educacionais formais, informais, práticas colaborativas de escrita, produções com mídias digitais, interações em comunidades *on-line*, entre outros. Dentre essas variações, há menção, inclusive ao contexto acadêmico universitário. A pesquisadora alude ao trabalho de Goodfellow e Lea (2005 *apud* MILLS, 2010) sobre escrita colaborativa no ES, mas não os enquadra como pertencentes aos Letramentos Acadêmicos e sim aos NEL, naquela época.

Em contiguidade, Gourlay, Hamilton e Lea (2014), sob o olhar dos estudos dos letramentos e suas relações com tecnologias (para aprendizagem), porém, adeptas a diferentes perspectivas, travaram importante debate no artigo “Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies”, com a diferença de colocarem a Educação Superior em evidência.

No texto, as pesquisadoras argumentam, a partir de suas diferenças, em favor do fim de binaridades em estudos sobre letramentos e tecnologias para o qual a perspectiva dos NEL poderia ser útil. Iniciam sintetizando seis pontos principais (“*key insights*”) (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 2) que, na sua visão, os NEL imprimiriam a um estudo do meio digital articulado à aprendizagem, a saber,

(i) reconhecimento de múltiplos letramentos em diversos meios, que afirma o caráter situado dos letramentos e também de práticas digitais, “as quais não podem ser

³⁰ Sobre esse cenário nos estudos linguísticos brasileiros, Cf. MIRANDA, 2013.

³¹ JUNQUEIRA, E. S. Challenging the boundaries between standard and popular language situated in historical contexts: The communicative practices of high-school Brazilian students crafting hybrid multi-modal ways with words. *Language and Education*, v. 26, n. 6, p. 393-410, 2008.

reduzidas à aquisição de habilidades universais pelos indivíduos”³² (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3, *tradução minha*), ampliando assim as esferas e contextos de investigação e, principalmente desfazendo-se “a ideia que uma prática de letramento deve ser relacionada a um canal específico de comunicação”³³ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3, *tradução minha*).

(ii) O enfoque histórico que propicia compreensão das (trans)formações das práticas letradas em face às (trans)formações de tecnologias (e tecnologias digitais) e empreende “visão de longo prazo da emergência e significação de tecnologias digitais, para examiná-las em relação a outras tecnologias de comunicação que podem ser ascendentes ou descendentes (...) e ver isso em uma história inacabada”³⁴ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3, *tradução minha*), aproximando outros campos de estudos.

(iii) A atribuição de significados ao ensino por meio de práticas informais e como elas podem estar relacionadas a contextos formais, revelando inclusive papéis de interação entre os sujeitos, posicionamentos em suas ações, “como agentes podem ser encontrados em locais de trabalhos, negócios, mudanças entre gerações e culturas e também como ambientes educacionais.”³⁵ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3, *tradução minha*).

(iv) O olhar diretivo para outros aspectos dos letramentos que mostram “como sentidos são representados e acessados por meio de diferentes modos”³⁶ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3, *tradução minha*).

(v) O acompanhamento de uma visão etnográfica com o desenvolvimento de conceitos e métodos para se observar todos aqueles que estão envolvidos nas práticas letradas, conectando instâncias e “não só estudantes. As práticas de professores, assessores e administradores estão também implicadas na formação

³² No original: “(...) *the NLS chanelles de modernist, positivistic approach embedded in such singularities and asserts the situated nature of digital practices, which cannot be reduced to que acquisition of universal skills by individuals.*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 2-3).

³³ No original: “*The NLS approach has also resisted the ideia that literacy practice should be correlated with a specific channel of communication*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3).

³⁴ No original “*[to take] the longer view of the emergence and significance of digital technologies, to examine them in relation to other communication Technologies that may be rising or falling (...) to see this as na unfinished story*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3).

³⁵ No original: “*Such agents may be found in workplaces, businesses, intergenerational and cross-cultural exchanges as well as educational settings.*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3).

³⁶ No original: “(...) *and how meaning are represented and accessed via media of different kinds*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 3).

dos processos educacionais.”³⁷ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 4, *tradução minha*).

(vi) Uma forma de abordagem “ecológica”³⁸ dos estudos dos letramentos que traz à luz a intrínseca relação entre textos, vida social e relações de poder, o que “pode também iluminar nosso entendimento sobre o potencial de tecnologias digitais”³⁹ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 4, *tradução minha*). (Cf. GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2013, Cf. p. 2-4).

Em função desses olhares ampliados para observar, examinar e compreender práticas letradas em articulação com tecnologias digitais, os NEL vêm sendo promotores de contribuições para investigações em contextos educacionais, o que me interessa, em particular, pela preocupação com o ensino (e o Ensino Superior) e a formação docente. Assim, ressaltando-se a característica de meu contexto de investigação localizar-se na esfera acadêmica, o quadro dos NEL mostrou-se pertinente como arcabouço teórico-epistemológico para articular letramentos acadêmicos e suas relações com tecnologias e TDIC, mesmo porque, como foi demonstrado, foram os NEL os primeiros a trazerem essa temática para suas pesquisas, quando os Letramentos Acadêmicos ainda não a colocavam como central.

Ainda hoje, apesar de os Letramentos Acadêmicos já serem vistos como uma tradição e trazer novos olhares para os estudos das práticas letradas e também para o ensino, ainda é um quadro teórico-epistemológico em atual e permanente (re)construção que pode ser aliado a outros quadros e “enformado” em contextos diferentes de ES, incluindo-se, por exemplo o digital, por tratar de questões necessárias para a educação em nível superior, como argumenta Street em artigo a ser publicado no Brasil e que receberá o título de “Academic Literacies: recent developments and critiques” (no prelo).

Dessa forma, articulo os NEL aos Letramentos Acadêmicos que desses advieram, pensando que ambos sejam úteis, já que, partilhando pressupostos

³⁷ No original: “*not just learners. The practices of teachers, assessors and administrators are thus implicated in the shaping of educational processes*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 4).

³⁸ Nas palavras de Barton (1994, p. 29, *tradução minha*): “Uma aproximação ecológica toma como ponto de partida a interação entre os indivíduos e seus ambientes, ou seja, trata-se de compreender os letramentos como integrados ao(s) contexto(s)”. No original, “*An ecological approach takes as its starting-point this interaction between individuals and their environments*” (BARTON, 1994, p. 29).

³⁹ “*It can also illuminate our understanding of the potential of digital technologies*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 4).

teóricos, conceitos e perspectivas de ação, podem subsidiar o entendimento de práticas letradas em vários contextos, inclusive, na esfera acadêmica.

Lillis e Scott (2007), por exemplo, pontuaram o crescimento de pesquisas nos Letramentos Acadêmicos sobre práticas não exclusivamente de produção de gêneros escritos, mas em leitura, multimodalidade ou práticas mediadas por novas tecnologias, práticas institucionais, profissionais, em outros contextos educacionais e publicação acadêmica, entre outras, como exemplificaram em seu artigo. Entretanto, é preciso fazer algumas observações na abordagem das pesquisas também por essa perspectiva dos NEL e dos Letramentos Acadêmicos.

No que diz respeito ao primeiro, conforme Gourlay, Hamilton e Lea (2014) que distinguiram os seis pontos contribuintes, há também lacunas, pois como “todos os quadros teóricos, embora os NEL tenham produzido consideráveis percepções, eles também têm limitações que são trazidas à luz quando vistas da perspectiva do campo das tecnologias de aprendizagem.”⁴⁰ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 4, *tradução minha*).

Em relação aos Letramentos Acadêmicos, já em 2007, Lillis e Scott denunciaram o que chamaram de “fraquezas”⁴¹ (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 21, *tradução minha*) dos Letramentos Acadêmicos, como a limitação de algumas etnografias e o risco de os trabalhos abandonarem análises linguísticas. Também no Brasil, Corrêa (2011) pontuou que o letramento acadêmico ao “afirmar que os processos sociais incluem as relações entre pessoas, instituições e identidades sociais pode deixar margem a imprecisões no que se refere à linguagem.” (CORRÊA, 2011, p. 340).

Partindo para essa linha de questionamento sobre o quadro, recorro a Lea (2013a) que, a partir de uma revisão de literatura de trabalhos publicados sob o arcabouço dos Letramentos Acadêmicos, considerou que “eles têm sido um pouco lentos para responder ao significado e às consequências da escrita, leitura, conhecimento e produção de significado na mudança de cenário do ES em relação ao digital”⁴² (LEA, 2013a, p. 107, *tradução minha*).

⁴⁰ No original: “*Similar to all theoretical frameworks, although the NLS has generated considerable insights, it also has limitations which are brought into sharper focus when viewed from perspective of the field of learning technologies.*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 4).

⁴¹ No original “*weakness*” (LILLIS; SCOTT, 2007, p. 21).

⁴² No original: “*they have been somewhat slow to respond to the significance and consequences of writing, reading, knowledge and meaning making in the changing HE digital landscape*”⁴² (LEA, 2013a, p. 107).

Posteriormente, ao lado de Gourlay e Hamilton (2014) supracitadas reforçou essa ideia e voltou a dizê-lo recentemente, na introdução do livro lançado com autores dos Letramentos Acadêmicos (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016), intensificando-se o direcionamento das pesquisas para as práticas e os textos: “Defendemos que para entender as mudanças que estão acontecendo para alunos do atual Ensino Superior mais atenção precisa ser dada para a prática textual em torno do ensino e menos nas próprias tecnologias e suas aplicações”⁴³ (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 14-15, *tradução minha*).

Além da demora na incorporação da temática nos estudos, outro problema estaria no uso exclusivo dos enquadres dos NEL e dos Letramentos Acadêmicos para investigações, em função das limitações desses campos que não foram, inicialmente, fundados para analisar práticas letradas propiciadas e/ou potencializadas e/ou modificadas, e/ou ressignificadas, e/ou refratadas pelas tecnologias digitais.

As pesquisadoras Gourlay, Hamilton e Lea (2014) chegaram à conclusão de que “a elasticidade da noção de letramento tem permitido que ele seja cooptado para servir a um conjunto de diferentes agendas”⁴⁴ (GOULARY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 8, *tradução minha*), inclusive, àquelas muito distantes dos pressupostos dos NEL (e dos Letramentos Acadêmicos).

Para elas, apesar de trabalhos virem sendo desenvolvidos sob tais escopos, em relação ao digital, nem sempre as pesquisas que se denominam como tal, fazem, efetivamente, uso do modelo dos Letramentos Acadêmicos.⁴⁵ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014). A própria Lea, em trabalho anterior, já salientava sobre a apropriação um tanto quanto desvirtuada que se vinha fazendo

⁴³ No original: “We argued that in order to understand the changes that are taking place for learners in today’s higher education more attention needs to be paid to textual practice around learning and less upon the technologies themselves and their applications” (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016, p. 14-15).

⁴⁴ No original “At the same time, the elasticity of the notion of literacy has enabled it to be co-opted to serve a range of different agendas” (GOULARY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 8).

⁴⁵ É importante destacar aqui que Lea e Street (1998; 2006) distinguem três modelos para a abordagem de práticas letradas no contexto universitário, a saber, (i) o modelo das habilidades, (ii) o modelo da socialização acadêmica e (iii) o modelo do letramento acadêmico. Para saber mais sobre as especificidades e pesquisas que vêm sendo feitas a partir desses modelos, Cf. Fischer (2007), Pasquotte-vieira (2014), Fuza (2015) e Oliveira (2015). A primeira autora defende ainda um modelo dialógico do letramento acadêmico.

de letramentos acadêmicos e tecnologias digitais, apesar da necessária reflexão (LEA, 2013a).

Nesse sentido, com base nas considerações dessas autoras e de meu conhecimento de pesquisas que se denominam como sublocadas nesses quadros teóricos, afirmo que, contrariamente, muitas vezes, embora tenham se valido da nomenclatura dos NEL e Letramentos Acadêmicos, acabaram por construir trabalhos dentro do “modelo das habilidades” (LEA; STREET, 1998), *agora em torno do digital* – “*this time around de digital*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 9), uma vez que, não raramente, a noção de LD vem atrelada à ideia de posse de determinadas habilidades de uso das tecnologias digitais, no Ensino Superior e a busca pela análise das tecnologias se sobrepõe ao entendimento das práticas.

Para Lea (2013a), isso poderia reforçar a visão do *déficit* que os NEL e Letramentos Acadêmicos tanto tentaram combater, até mesmo, correndo-se o risco de que ela passe a se estender para uma ideia de “professores universitários em déficit” – “*university teacher in deficit*” (LEA, 2013a, p. 113) por não incorporarem supostas inovações tecnológicas em suas práticas acadêmico-pedagógicas.

Logo, apesar do potencial positivo quando se elege os NEL e os Letramentos Acadêmicos para investigar práticas letradas no contexto universitário, relacionadas aos meios digitais, é preciso estar alerta para o fato de que:

Esses usos do termo [letramento digital] são um tanto irônicos, dado que o argumento fundador dos NEL e letramentos acadêmicos foi a necessidade de focar no que as pessoas realmente *faziam* em práticas situadas, desafiando a validade de um foco no genérico e no “transferível”.⁴⁶ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 8, *grifos do autor, tradução minha*).

Compreendo a ironia percebida pelas autoras como o reconhecimento de um paradoxo sobre a adjetivação a partir de tecnologias digitais que não são exclusivas dos contextos e, portanto, não aceitam transferências, replicações precisas. A visão de um LD como conceito fechado é questionável, como se viu também em Bartlett (2003), abordada na Introdução.

⁴⁶ No original: “*These uses of the term [digital literacy] are somewhat ironic, given that the foundation of the NLS and academic literacies argument was the need to focus on what people actually do in situated practice, challenging the validity of a focus on the generic and the ‘transferable’.*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 8, *grifos do autor*).

Ademais, a própria base dos NEL e Letramentos Acadêmicos que analisam as práticas letradas dentro dos contextos e por um prisma sociocultural reclama a ampliação do que se considera nas pesquisas para além das escritas de estudantes (Cf. PASQUOTTE-VIEIRA, 2014), seu foco inicial.

É preciso, porém, também não se concentrar novamente em outro elemento exclusivo, por exemplo, na tecnologia digital. Como advertiu Lea (2012) “Os letramentos acadêmicos têm agora se movido de sua preocupação inicial com práticas de escrita de graduandos para abarcar os diversos conjuntos de práticas de novos contextos *nas e em torno* da academia.”⁴⁷ (LEA, 2012, p. 108, *grifos meus, tradução minha*).

Nas próximas seções, pensando nesse movimento pelo qual os estudos vêm passando, o que defenderei, ancorada em reflexões sobre meus dados, é a **posição de que letramentos não têm formas próprias, são informes, “inconformados” e somente se realizam nas práticas sociais onde se “(en)formam”, “conformam”, mas sem perder a inerente inconformidade que nunca permitiria que fossem definidos precisa e imovelmente, ou seja, fora de usos sociais, fazendo com que sempre se (re)conformem de acordo com relações socioculturais, políticas, entre outras, desenvolvidas pelos sujeitos e definidas pelas relações dialógicas que envolvem os contextos amplos e imediatos.**

Assim sendo, pensar, pois, nos contextos e práticas é essencial para se entender e analisar os letramentos nas interações entre os sujeitos (BARTON; HAMILTON, 2000) nas esferas, em meu caso, os letramentos “conformados”/ “(en)formados” em determinado momento social, histórico e político que envolveu o curso de licenciatura em Letras da Unicamp e uma disciplina específica, cursada por 9 graduandos. De acordo com o que defendem Littlejohn, Beetham e McGill (2013) “*letramentos são adquiridos através da prática ampliada e refinados em diferentes contextos de uso, em vez de instruções on-off line*”⁴⁸ (LITTLEJOHN, BEETHAM; MCGILL, 2013, p. 134, *grifos dos autores, tradução minha*).

⁴⁷ No original: “*Academic literacies have now moved beyond its initial concern with undergraduate writing practices to embrace a diverse range of new contexts in and around academy.*” (LEA, 2012, p. 108).

⁴⁸ No original: “*literacies are acquired through extended practice and refinement in different contexts of use, rather than through one-off instruction*” (LITTLEJOHN, BEETHAM; MCGILL, 2013, p. 134, *grifos dos autores*).

Se a esfera implica diretamente no (en)formar de letramentos, não posso me eximir do fato de que além do contexto acadêmico, o foco em uma disciplina da licenciatura em Letras voltada para a prática da formação de professores e em função daqueles alunos estarem em momento praticamente final de suas graduações (penúltimos e últimos anos), na iminência de serem professores, obrigue-me a pensar também nesses aspectos. Inclusive, eu teria a conveniência de analisar os dados coletados sob a perspectiva da formação docente, todavia, este não é o foco desta pesquisa, como já justificado. Destaco que, apesar disso, este trabalho não está alheio à questão da formação de professores, a qual foi considerada em todas as suas partes.

Dessa forma, na próxima seção, serão distinguidas pesquisas efetivas que vêm sendo feitas nos estudos dos letramentos, proporei discussão teórica sobre a articulação entre formação docente e letramento acadêmico e, por fim, destacarei pontos elementares para um trabalho que se proponha a contemplar os letramentos de perspectiva sociocultural e sem conformidade prévia, como o pretendo. Para isso, defenderei a aproximação dos pressupostos teóricos bakhtinianos sobre dialogismo como base teórico-metodológica aos NEL e Letramentos Acadêmicos como quadros teórico-epistemológicos para pensar nas interfaces dos letramentos com tecnologias digitais e com a formação docente dentro da esfera acadêmica.

2.2 PESQUISAS EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS E A UNIVERSIDADE DIALOGICAMENTE RELACIONADA COM PRÁTICAS DIGITAIS

Como discuti na seção anterior, diversos autores dos NEL e Letramentos Acadêmicos questionam a caracterização das pesquisas sobre letramentos e tecnologias como trabalhos em Letramento(s) Digital(is), uma vez que, para muitos deles, os Letramentos Acadêmicos podem trazer visão mais ampla para estudos linguísticos e aplicados por considerar práticas letradas a partir de seus contextos sociohistoricos e culturais, em oposição a algumas investigações caracterizadas, exclusivamente, como filiadas, por exemplo, aos LD que poderiam direcionar as investigações para observação de tecnologias somente enquanto ferramentas ou habilidades.

A despeito do movimento para que isso *não* ocorra (Cf. BAWDEN, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; GOODFELLOW, 2011; LEA, 2013a), verifica-se haver

pesquisas que se focam, prioritariamente em tecnologias, distanciando-se da concepção sociocultural dos estudos dos letramentos, ao observá-las independentemente das esferas e contextos de uso, como destaquei na Introdução e como perceberam Goodfellow (2011) e Goulay e Oliver (2013) quando levantaram trabalhos já publicados, trazendo à cena conflitos que escolhas terminológicas para termos/conceitos usados nas investigações articuladoras de letramentos e ES impetravam.

Goodfellow (2011) chegou a mostrar, explicitamente, uma carência da incorporação de estudos sobre o digital no ES, salientando que o uso dessa terminologia (LD), “quando aplicado ao ensino superior tem revelado uma tendência para marginalizar muito do conteúdo cultural de uma perspectiva social dos letramentos.”⁴⁹ (GOODFELOW, 2011, p. 139, *tradução minha*).

Goulay e Oliver (2013), por sua vez, perceberam a opção pelos termos LD como pouco produtivos para investigações no ES, as quais são, geralmente, centradas em tecnologias como apoios para pesquisas e produções acadêmicas, cujo uso “parece estar se afastando da concepção etnográfica que inspirou os NEL – sensível para identidades e pluralidades”⁵⁰ (GOULARY; OLIVER, 2013, p. 80, *tradução minha*).

Os trabalhos mencionados provocam discussão sobre a emergência de séria problemática para a consideração de (res)significações e refrações que ocorrem com tecnologias digitais transitando no ES, quando o foco não é posto propriamente nas esferas específicas de produção, como assinalou Fiad (2013a), aparentando se encontrar, muitas vezes, nas tecnologias e não nos contextos sociais em que elas figuram (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015).

Tal situação se choca com os argumentos dos autores dos NEL e dos Letramentos Acadêmicos, os quais estariam pautando-se no contrário: “nós precisamos dar mais atenção para as práticas textuais em torno do ensino e menos foco às tecnologias e suas aplicações”⁵¹ (LEA; JONES, 2011, p. 377, *tradução*

⁴⁹ No original: “when applied to higher education it has revealed a tendency to sideline much of the cultural content of a social literacies framing.” (GOODFELOW, 2011, p. 139).

⁵⁰ No original: “there is some ambiguity surround the term ‘digital literacies’ which appears to be moving away from NLS-inspired ethnographic conception – sensitive towards identities and pluralities” (GOURLAY; OLIVER, 2013, p. 80).

⁵¹ No original: “we need to pay more attention to textual practice around learning and focus less upon the technologies and their applications” (LEA; JONES, 2011, p. 377).

minha); “Isto é, a preocupação não é na tecnologia em si, mas em sua interação com diferentes tipos de práticas textuais”⁵² (LEA, 2013a, p. 106-107, *tradução minha*).

Gourlay, Hamilton e Lea (2014), particularmente, refletiram sobre o uso do conceito LD em pesquisas sobre o ES, pois, para elas, tal escolha poderia promover um modelo de ensino na universidade, mais uma vez, de “habilidades”, conforme distinguiram Street e Lea (1998). A fim de colocarem seus pontos de vistas, as autoras indicam a existência de duas tendências nos estudos acerca de relações entre letramentos e tecnologias: uma que caracterizam como “campo de tecnologias da aprendizagem” – “*field of learning technologies*” – (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014 p. 5)] e a outra a partir dos NEL “Novos Estudos do Letramento” – “*New literacy studies*” – (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 5). Nas vozes das autoras:

Enquanto o campo de tecnologias da aprendizagem assume amplamente que as tecnologias digitais têm o potencial para influenciar diretamente o ensino, os NEL estão mais preocupados com um exame do conjunto de diferentes modos como participantes produzem sentidos do meio em que aprendem e produzem significado, *sem marcar qualquer assunção prévia sobre potenciais implicações das tecnologias*.⁵³ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 5, *grifos meus, tradução minha*).

Logo, para as estudiosas, a primeira tradição teria como pressuposto o fato de que as tecnologias digitais influenciariam incisivamente (e entende-se que positivamente) a aprendizagem, enquanto a última centrar-se-ia no entendimento das diferentes possibilidades de percepção sobre o meio por seus interactantes, incluindo-se, portanto, o uso de tecnologias digitais, porém, não se possuindo antevisões acerca de implicações fecundas ou contraproducentes delas nos contextos.

Sendo, pois, essa última, a visão que objetivo neste trabalho, ao considerar o desenvolvimento do campo de estudo dos NEL e Letramentos Acadêmicos como resposta à ampliação do ES e a questões várias decorrentes desse alargamento (FISCHER, 2007, 2008; FIAD, 2013a), foi preciso que eu

⁵² No original: “*That is, the concern is not with technology per se but its interaction with different kinds of textual practices*” (LEA, 2013a, p. 106-107).

⁵³ No original: “*Whereas the Field of learning Technologies broadly assumes that digital technologies have the potential to directly influence learning, the NLS is more concerned with an examination of the range of different ways that participants make sense of the environment in which they are learning and meaning making, without making any prior assumptions about the potential implications of technologies.*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 5).

também voltasse minha atenção não exclusivamente para as habilidades de os graduandos em Letras usarem tecnologias digitais na disciplina observada ou buscar supostas influências transformativas desses usos nas práticas letradas acadêmicas do curso. Contrariamente, tornou-se necessário orientar minha investigação para a compreensão dos “*Comos?*” e dos “*Por quês?*” de várias tecnologias digitais integrarem-se nos processos de letramentos acadêmicos e se repercutirem na própria formação docente, dialogando com outros elementos, como a configuração social.

Novamente, nas palavras de Gourlay, Hamilton e Lea (2014): “É impossível separar estes desenvolvimentos do crescimento de tecnologias digitais – isto é, mudanças sociais, econômicas e culturais mais amplas associadas com tecnologias digitais têm andado de mãos dadas com o desenvolvimento do setor orientado para o mercado”⁵⁴ (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 5, *tradução minha*), o que faz pensar, por exemplo, sobre apropriações nem sempre benéficas delas para o ensino.

Na prática social, o que se vem percebendo em nosso país é uma defesa da adoção generalizada de tecnologias em escolas de Ensino Básico e até mesmo infantil pelo oferecimento de salas com lousas digitais, uso de *tablets* e computadores, aulas com jogos interativos e plataformas *on-line* como se fossem vantagens inquestionáveis para a educação. Comumente nos deparamos com propagandas publicitárias que promovem tais elementos como chamariscos para pais e alunos. As políticas públicas para aquisição de ferramentas tecnológicas também não são poucas, com o oferecimento de programas de formação tecnológica de professores ou de equipamentos para os centros de ensino. Essa situação leva a se ajuizar sobre a estrita relação do ensino com o mercado educacional e como tecnologias digitais podem se colocar como mais um “atrativo” para angariar pais e alunos em escolas, leia-se clientes.

Partindo da lógica de que essa configuração social altamente voltada para o mercado, apoiada pela utilização de tecnologias digitais, relaciona-se ao trabalho docente na atualidade, a formação de professores, na universidade, não pode ser negligenciada. Em relação ao Ensino Superior, também se assiste ao crescimento

⁵⁴ No original: “*It is impossible to separate these developments from the rise of digital technologies – that is, the broader social, economic and cultural changes associated with digital technologies have gone hand- in-hand with a market-oriented development of the sector*” (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 5).

de cursos oferecidos a distância (modalidade EaD) ou à implantação de algum tipo de prática que faça uso de tecnologias digitais seja para atrair alunos a universidades particulares e baratear custos (por exemplo, quando se contrata um único professor-tutor para turmas formadas por alunos de distintas regiões do país) ou em função de algumas mudanças serem inevitáveis, em instituições públicas ou privadas pelos desenvolvimentos sociais (como a digitalização de serviços por meio de cartões com *chip* e terminais eletrônicos, bem como da comunicação a distância pela *internet*), o que abordarei mais detalhadamente nos capítulos 4 e 5.

Nos últimos anos, praticamente todas as representativas universidades do país, encontraram-se em algum tipo de processo de digitalização. Ao se deter nas quatro universidades públicas paulistas, a saber, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e a Fundação Universitária Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) constata-se que as três primeiras e mais antigas já disponibilizam suas teses e dissertações em bibliotecas digitais e apresentam ferramentas de apoio *on-line* em ambientes de aprendizagem como o *Teleduc*⁵⁵ ou o *Moodle*, por exemplo. A última e mais recente, prioriza a forma de EaD e um desenvolvimento acadêmico baseado em TDIC.⁵⁶

Diante disso, assumir posicionamentos críticos é altamente recomendável, não validando de antemão supostos benefícios em se usar tecnologias nos vários níveis de ensino em detrimento da observação do que, de fato, estaria se sucedendo nos contextos educacionais estudados. Sobre isso, concordo com a defesa das autoras:

Nós argumentamos em conclusão que é provavelmente inevitável que termos como “letramento”, “digital” e “rede” sejam tomados por diferentes arenas acadêmicas e práticas para significar diferentes coisas, mas o que é importante é encontrar espaços para *fazer visíveis* as concepções embutidas e implícitas, as assunções e

⁵⁵ Ambiente colaborativo para complemento às disciplinas, acessível em: <www.unicamp.br/ea>. A entrada é restrita aos alunos e docentes. No *Teleduc*, geralmente, são colocados textos para leitura e a ferramenta permite o desenvolvimento de atividades on-line: fóruns, questionários, enquetes etc., além de haver um portfólio para cada estudante e/ou grupo de alunos em que as produções dos alunos ficam registradas e podem ser avaliadas.

⁵⁶ A UNIVESP foi instituída pela lei de 20 julho de 2012 que pode ser acessada em: <https://univesp.br/sites/527174b7b24a527adc000002/assets/528fa0ce23309f51f500045e/LEI_N_14_836_DE_20_DE_JULHO_DE_2012_-_Institui_a_Funda_ao_UNIVESP.pdf>. Acesso em 04 abr. 2016.

posições ideológicas que são carregadas por esses termos.⁵⁷ (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 10, *grifos do autor, tradução minha*).

Por isso, nesta tese, embora simpatizante aos NEL e aos Letramentos Acadêmicos, estou ciente das limitações desses campos de estudos no que tangem às reflexões sobre articulações entre letramentos, meio digital e universidade (inclusive como instância formativa de professores) e, não desqualificando trabalhos que usam a terminologia LD (assim como eu mesma já o fiz anteriormente), mas tentando me deslocar um pouco dos sentidos já carregados por essa expressão em pesquisas precedentes ou contemporâneas à minha, não a assumo neste trabalho.

Do mesmo modo não adoto a recente noção de *Universidade Digital* (“*Digital University*” Cf. LEA, 2013b; GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014), a saber, um novo conceito para qualificar o “contexto emergente no qual formas fundamentalmente diferentes de práticas sociais em torno do ensino e tecnologias disputam juntas e configuram os limites de instituições e de comunidades de profissionais que habitam nelas”.⁵⁸ (GOODFELLOW; LEA, 2013, p. 2, *tradução minha*).

Conforme Jones (2013) e Goodfellow e Lea (2013),⁵⁹ o conceito ainda não se encontraria ampla e exatamente definido, mas houve forte discussão sobre a temática, na obra *Literacy in the Digital University: critical perspectives on learning, scholarship, and technology*, organizada pelos últimos, na qual Jones (2013) chegou a formular um pensamento-síntese, ao afirmar que, “Embora a universidade digital seja um termo mal definido, pode ser tomado para se aplicar a todas as funções da universidade, revisadas para fazer uso de tecnologias digitais e para se acomodar aos seus impactos.”⁶⁰ (JONES, 2013, p. 164, *tradução minha*).

⁵⁷ No original: “*We argue in conclusion that is probably inevitable that terms such as ‘literacy’, ‘digital’ and ‘network’ will be taken up by different areas of scholarships and practice to mean different things, but what is important is finding spaces to make visible the embedded and implicit understandings, assumptions and ideological positions that are carried by these terms.*” (GOURLAY, HAMILTON; LEA, 2014, p. 10, *grifos dos autores*).

⁵⁸ No original: “*an emerging context in which fundamentally different forms of social practice around learning and Technologies jostle together and strain the boundaries of institutions and the professional communities who inhabit them.*” (GOODFELLOW; LEA, 2013, p. 2).

⁵⁹ Agradeço imensamente à Prof^a. Dr^a Mary Lea por, em troca de *e-mails* particulares, ter aceitado conhecer minha pesquisa de doutorado e esclarecer-me um pouco melhor sobre a constituição do conceito de *Digital University* (*Universidade Digital*).

⁶⁰ No original: “*Although digital university is a poorly defined term, it can be taken to apply to all university functions as they revised to make use of digital technologies and to accommodate to their impacts*” (JONES, 2013, p. 164).

Para a autora, no ES, assinalar-se-iam fortes relações entre “um processo dinâmico em que as universidades estão ativamente engajadas na tentativa de desenvolver novos modos de trabalho que fazem uso das possibilidades que as tecnologias digitais tornam disponíveis”⁶¹ (JONES, 2013, p. 164, *tradução minha*) e simultaneamente “universidades não são totalmente donas de seu próprio destino e têm de se acomodar a mudanças além de seu controle, que derivam da implantação de tecnologias digitais em outros lugares na sociedade”⁶² (JONES, 2013, p. 164, *tradução minha*).

Em suma, esse novo conceito, embora possa fazer se pensar sobre como cada esfera lida com os letramentos e as funções previamente existentes ao se relacionar com tecnologias digitais, novamente parece estabelecer uma ambivalência que seria colocada pelas tecnologias, dividindo as universidades entre digitais e não-digitais. Se se parte do pressuposto de que não seria suficiente pensar na aplicação de um LD já constituído e estruturado em outra(s) esfera(s) para a universidade (assim como para outros lugares sociais), pois a “conformação” dos letramentos é variável, imprecisa e flexível de acordo com as práticas sociais em que se efetivam, o mesmo valeria para a compreensão de uma *Universidade Digital*.

Logo, pensar por esse prisma poderia levar ao entendimento de que os sujeitos e as práticas são feitos por tecnologias (digitais ou não) e que essas não estão desligadas deles, sendo apenas instrumentalizadas nas interações. Mais uma vez, o olhar analítico poderia promover um “modelo autônomo” de letramento (1984). Tendo isso em vista, minha ação foi abdicar também deste conceito e orientar-me pela percepção de como as práticas e gêneros já existentes estariam sendo (res)significados e refratados em meu contexto e como outras práticas e gêneros podem ser constituídos e/ou destituídos nas práticas de letramentos acadêmicos.

Segundo Bazerman (2011, p. 85), “as condições de vida mudadas por causa da introdução de novas tecnologias criam novos campos de discussão, por exemplo, quando tentamos descobrir o que essas condições mudadas significam, que problemas elas acarretam e o que podemos mudar dentro delas”. Na mesma linha, o estudioso americano afirma ainda sobre qualquer tipo de tecnologia que:

⁶¹ No original: “*This suggests a dynamic process in which universities are actively engaged in seeking to develop new modes of working that make use of the possibilities that digital technologies make available*” (JONES, 2013, p. 164).

⁶² No original: “*At the same time universities are not entirely masters of their own fate and they have to accommodate to changes beyond their control which derive from the deployment of digital technologies elsewhere in society.*” (JONES, 2013, p. 164).

o curso desse desenvolvimento tecnológico necessariamente interage com muitos outros sistemas discursivos poderosos e, se parece haver uma trajetória inevitável, ela não é, em si, determinada tecnologicamente; é a aliança de vários discursos que fornecem os principais significados para a tecnologia (BAZERMAN, 2011, p. 85).

Assim, compreendendo os “vários discursos” (res)significadores/refratadores e (res)significados/refratados na universidade, um *lócus* marcado por tensões, entrecruzamento de diversos campos do saber, relacionamento com a sociedade, (re)produções de posicionamentos políticos, atores sociais diversificados, “vozes” e memórias discursivas várias em diálogo constante, e para entender os múltiplos letramentos universitários que são (en)formados nas interações, vali-me ainda do conceito de dialogismo/relações dialógicas⁶³ bakhtiniano.

Há uma considerável quantidade de trabalhos científico-acadêmicos os quais declaram adotar o conceito de dialogismo/relações dialógicas em suas perspectivas teórico-metodológicas e como base para suas análises. Desde a conclusão de sua tese, em 1997, posteriormente reorganizada no famoso livro *O modo heterogêneo de Constituição da Escrita*, em 2004, Corrêa já sinalizava para a opção dos trabalhos com a linguagem em escolher o conceito:

Pensar a dialogia como uma **dimensão constitutiva da utilização da linguagem** já é quase um lugar-comum. São também bastante conhecidos os estudos que tomam como objeto a materialização lingüística desse princípio da linguagem, a saber, o estudo, no âmbito da língua, de sua heterogeneidade. (CORREA, 1997, p. 349-350, *negrito do autor*).

Se há quase vinte anos, apontar para a dialogicidade constituinte da linguagem era “quase um lugar-comum”, hoje, pode-se dizer que este, de fato o é. O uso do conceito cresceu e continua aumentando continuamente entre as áreas, o que se pode constatar, por exemplo, ao observar trabalhos que são publicados em periódicos científicos de estudos linguísticos e aplicados, discutidos em grupos de pesquisa e apresentados em eventos científicos.⁶⁴

⁶³ Opto pelo uso de ambos os termos devido à variação empregada entre os estudiosos e tradutores das obras de Bakhtin e do Círculo.

⁶⁴ Menciono alguns exemplares de cada tipo dedicados à compreensão dos pressupostos bakhtinianos e, por conseguinte, incluindo-se o de dialogismo/relações dialógicas, como a revista

Em busca básica no banco de dados CAPES,⁶⁵ por exemplo, encontram-se, de imediato, 142 trabalhos espalhados pelas áreas de Artes, Comunicação, Direito, Educação, Ensino de Ciências e Matemática, Geografia, Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Língua Portuguesa, Música, Outras Literaturas Vernáculas, Psicolinguística, Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Social, Serviço Social, Sociais e Humanidades, Sociologia, Teoria Literária, Tratamento e Prevenção Psicológica.

Já, em uma busca avançada, por palavras-chave, há 43 trabalhos espalhados pelas áreas de Artes, Direito, Educação, Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Comparada, Língua Portuguesa, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Sociais e Humanidades e Teologia. Pesquisas por termos semelhantes como “relações dialógicas”, na busca básica e avançada por palavras-chave, também localizam trabalhos dentro das referidas áreas conhecimento: na primeira, 84 pesquisas distribuídas entre Administração, Artes, Comunicação, Direito, Educação, Educação de Adultos, Enfermagem, Ensino Aprendizagem, Extensão Rural, Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Comparada, Língua Portuguesa, Música, Outras Literaturas Vernáculas, Psicologia, Saúde Coletiva, Saúde Pública, Sociais e Humanidades; na última, 9 registros dentre os campos de Linguística, Letras, Linguística Aplicada e Psicologia, respectivamente ao primeiro e ao segundo tipo.

Obviamente, pela superficialidade destas procuras, não me é permitido afirmar quais são exatamente os pressupostos que embasam a cada um desses trabalhos, sequer se correspondem ao dialogismo/relações dialógicas em termos bakhtinianos⁶⁶ de fato. Como este mapeamento não é um objetivo desta tese, tampouco cabe neste momento, servindo minhas buscas apenas para ilustrar

Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso (Qualis A1, disponível no endereço: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana>>); O Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso GEGe (Ufscar, informações em: <<http://www.propq.ufscar.br/grupo-de-pesquisa/posters/cech-1/grupode-estudosdos-generosde-discurso-gege-ufscar>>) e o próprio evento organizado a cada dois anos pelo grupo intitulado de “Rodas de Conversa Bakhtiniana”, em que detalhes de sua última edição (2014) podem ser consultados em: <<https://gegeufscar.wordpress.com/>>. Acesso em 18 mar. 2016.

⁶⁵ O banco de teses da CAPES pode ser acessado em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Na data de minha consulta final, isto é, 29 de fevereiro de 2016, as teses disponíveis contemplavam até o ano de 2011.

⁶⁶ Quando se acrescenta o adjetivo “bakhtiniano” ao termo “dialogismo”, o resultado é de 11 registros na busca básica e nenhum na busca avançada (por palavras-chave) distribuídos nas áreas de Letras, Linguística, Música, Psicolinguística e Sociais e Humanidades.

recorrências do vocábulo nas dissertações e teses do banco de dados da CAPES,⁶⁷ detenho-me no que o uso da expressão dialogismo/relações dialógicas em distintas áreas do conhecimento oportuniza refletir sobre sua escolha para pesquisas brasileiras: o que exatamente está em jogo quando um estudo se assume dialógico? Todos eles vêm usando o mesmo referencial teórico? Há um consenso no que diz respeito ao dialogismo/relações dialógicas nos estudos linguísticos e aplicados que abordam objetos aquém do romance literário como fez Bakhtin?

Esses questionamentos vêm sendo motes de diversos autores (Cf. AMORIM, 2004; BRAIT, 2006; CORRÊA, 1997, 2004; FIORIN, 2008; FARACO, 2009; GERALDI, 2013; SOBRAL, 2009; Maciel, 2010, 2014), encontros de estudiosos, inclusive para nosso grupo de pesquisa, levando-me, então, a explicitar o que estou tomando como dialogismo/relações dialógicas nesta tese e defender a visão de que apoiar-me em tal perspectiva propicia melhor entendimento do discurso⁶⁸ acadêmico.

Conforme Sobral (2009), um estudioso russo havia já abordado o conceito de dialogismo/relações dialógicas com “a primazia da publicação, em 1923, de um artigo sobre a ‘palavra dialógica’ (...) no âmbito da proposta desse autor, não do ponto de vista do Círculo⁶⁹” (SOBRAL, 2009, 22). Ainda segundo o pesquisador, que muito tem se dedicado ao estudo de conceitos abordados pelo grupo bakhtiniano,

⁶⁷ Gostaria de considerar que pelo limite da data (desatualizada) da CAPES, os números de recorrências do uso da palavra “dialogismo”/ “relações dialógicas” poderá ser ampliado quando se considerar os trabalhos dos últimos anos, haja vista a quantidade elevada de emprego do pressuposto em trabalhos que tenho lido em revistas, anais de eventos e conhecido em apresentações de congressos.

⁶⁸ Reafirmo que, nesta tese, entendo como discurso as enunciações em circulação na esfera acadêmica enfocada. Dentro de uma visão bakhtiniana, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). A concepção discursiva do Círculo de Bakhtin se coaduna com uma óptica social, como assumem autores da Linguística Aplicada, tal como Moita Lopes, (1998), para quem “O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo através da linguagem e estão, deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (...)” (MOITA LOPES, 1998, p. 305).

⁶⁹ Conforme conta Faraco (2009), o círculo “Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e (...) Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medevév” (FARACO, 2009, p. 13) que se reuniam na Rússia e Bielorrússia no início do século XX. Segundo Maciel (2010) “A *posteriori*, a crítica adotou a denominação de ‘Círculo de Bakhtin’ para se referir a esse grupo, que nos deixou importante legado de suas discussões. A denominação, em que se destaca a figura de Bakhtin, justifica-se pela importância de suas reflexões frente à assembleia de amigos. // Das diversas questões suscitadas no interior do ‘Círculo’, provavelmente a que mais provocou reflexões no campo dos estudos da linguagem, até mesmo porque conduz a uma nova forma de se enxergar os enunciados, é aquela que versa sobre o ‘dialogismo’.” (MACIEL, 2010, p. 160).

Voloshínov teria partido das considerações desse estudioso primitivo (cujo nome seria Lev Jakubinski), transformando-as e (re)apropriando-as para trazer as considerações que fizera em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra em que teria se reconhecido, fortemente, o conceito desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin (SOBRAL, 2009). Nela, encontramos algumas considerações sobre as relações dialógicas, por exemplo, nas passagens:

É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que *toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma*, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a identificação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1986, p.107, *grifos meus*).

(...) as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que **se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações)**. **A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo.** O processo da fala,⁷⁰ compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, **é ininterrupto, não tem começo nem fim.** A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1986, p.125, *grifos do autor, negritos meus*).

Nesses excertos transcritos é ratificada a qualidade dialógica de todas as enunciações, independentemente de suas formas de expressão. A partir dessa compreensão, entende-se que as relações dialógicas se dão de diversos modos seja com a história, com outras enunciações, em um “mar” de diálogos constantes e infinitos que são (en)formados e ao mesmo tempo (res)significados e refratados discursivamente em determinadas situações sociocomunicativas, ou seja, nas práticas letradas.

⁷⁰ Algumas traduções usam a expressão “processo discursivo”. É o caso, por exemplo, da versão espanhola VOLÓSHINOV, V. N. (1929). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. 1. ed. Tradução de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009. (Colección Exhumaciones), na página 154.

Talvez seja redundante citar as caracterizações dadas por Bakhtin e o Círculo, espalhadas por várias obras que hoje estão publicadas, especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Problemas da Poética em Dostoiévski*, devido à extensa gama de trabalhos que assim já o fizeram, porém, acredito ser necessário selecionar, pelo menos, alguns dos principais pontos sobre o conceito, sob luz do autor e de seus estudiosos, para distingui-lo no presente estudo e colocá-lo explicitamente articulado aos NEL e Letramentos Acadêmicos.

Feita já alusão à Bakhtin/Voloshínov (1986), evoco dois trechos, agora, sobre dialogismo/relações dialógicas de outras obras do autor para cotejo:

A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica. (...) A compreensão estreita do dialogismo como discussão, polêmica, paródia. Estas **são formas externas mais evidentes porém grosseiras de dialogismo.** A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma única palavra), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2003, p. 327, *grifos do autor, negritos meus*).

Na idéia de Dostoiévski, o herói é o agente do discurso autêntico e não um objeto do discurso do autor. A idéia do autor sobre o herói é a *idéia sobre o discurso*. Por isto até o discurso do autor sobre o herói é o discurso sobre o discurso. Está orientada para o herói como para a palavra, daí, *dialogicamente orientado para ele*. Através de toda a construção do seu romance, o autor não fala *do* herói mas *com* o herói. Aliás nem poderia ser diferente: a orientação dialógica co-participante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista. **Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro** mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra. (BAKHTIN, 1997, p. 64, *grifos do autor, negritos meus*).

O primeiro trecho, retirado de *Estética da Criação Verbal* (2003) e o último de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997), quando contrapostos, revelam a

existência das relações dialógicas em diversas instâncias (nas relações cotidianas e na literatura, na vida e na arte, por exemplo) e de diferentes tipos (por meio de palavras, ações, reações, etc.), ou seja, de múltiplos pontos de vista e manifestações, o que Bakhtin vai chamar de “*ângulo dialógico*” (BAKHTIN, 1997, p. 182), o qual “não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente lingüísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do *discurso*, não pertencem a um campo puramente lingüístico do seu estudo”. (BAKHTIN, 1997, p. 182). Nesse sentido, as relações dialógicas não devem ser compreendidas somente como forma verbalizada.

Então, em que sentido se poderia compreender a existência de relações dialógicas/dialogismo para pensar sobre nossos trabalhos de hoje? A resposta à indagação é encontrada nas ideias bakhtinianas oferecidas de forma salpicada entre um estudo e outro do Círculo. A partir de minha leitura de algumas obras dentro deste conjunto, opto por destacar elementos que julgo diferenciais, a partir de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997) e cotejá-los com meu cenário de pesquisa, resumindo que as relações dialógicas:

- a) “são extralingüísticas” (BAKHTIN, 1997, p. 182) → o que leva à compreensão do contexto, no caso deste trabalho, da universidade pública brasileira, da Unicamp, do curso de licenciatura Letras do IEL, da Disciplina do Estágio;
- b) “se situam no campo do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 182) → direcionando a pesquisa para a análise das interações verbais (conversas, textos, *e-mails* etc.) que se concretizaram na disciplina;
- c) “são irredutíveis às relações lógicas (BAKHTIN, 1997, p. 182) → conduzindo-me à contraposição dos enunciados e sujeitos (acareação dos discursos dos alunos, da professora e da PED), objetos (documentos, leis, diretrizes) e objetivos (ensino, formação de professores);
- d) “é possível a qualquer parte integrante do enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 182) → encaminhando minha atenção também para trechos específicos das entrevistas com alunos e professores e escolhas de palavras e conceitos em suas produções linguísticas;
- e) “são possíveis entre os estilos de linguagem (BAKHTIN, 1997, p. 182) → dirigindo-me à observação dos estilos individuais e estilos de gêneros empregados pelos alunos nos materiais didáticos que produziram;

- f) “são possíveis com a sua própria enunciação” (BAKHTIN, 1997, p. 182) → movendo-me a escolha dos “episódios-chave” (DEY, 1993), ou seja, de partes específicas do todo da prática enfocada na tese pela divisão de temas principais que se sobressaíram;
- g) “são possíveis entre outros fenômenos conscientizados” (BAKHTIN, 1997, p. 182) → guiando-me à associação com fenômenos propiciados pelas relações entre tecnologias digitais e práticas de linguagem, que (res)significam e refratam práticas de letramentos na esfera acadêmica.

Com base nisso, recorri a outros estudos sobre o tema do dialogismo/relações dialógicas fundamentados em Bakhtin e o Círculo e menciono alguns pesquisadores e seus trabalhos para fomentar meu ponto de vista e os elementos que destaquei como primordiais.

Na obra *Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin* (2009), o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe fornece, a partir de leituras dos trabalhos bakhtinianos, definições essenciais para alguns dos principais conceitos trabalhados por Bakhtin e seu Círculo. Para “dialogia”, podem-se encontrar as seguintes considerações:

As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. (...) A *dialogia* é o confronto das entonações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo e visão: “na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos *outros*, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]”. Ainda na mesma direção, “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do *diálogo*: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse *diálogo* o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a *alma*, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na *palavra*, e essa *palavra* entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (ano, p.). No movimento dialógico, Bakhtin vê três tipos de relações: a) as relações entre objetos (entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos, relações causais, relações matemáticas lógicas, relações linguísticas etc.; b) relações entre *sujeito* e objeto; c) relações entre *sujeitos* (relações pessoais, personalistas; relações dialógicas entre *enunciados*, relações *éticas*; relações entre consciências, verdades, influências mútuas, o amor, o ódio, a mentira, o respeito, a confiança, a desconfiança etc.). Na *dialogia* as vozes estão presentes, as entonações (pessoais – emocionais) são fundamentais, valoram e

ideologizam, as *palavras* e as réplicas são vivas, e as consciências estão em *interação*. (GEGe, 2009, p. 29-30, *grifos do autor*).

Com efeito, o trecho sintetiza os principais aspectos do dialogismo/relações dialógicas pela perspectiva bakhtiniana: além de inerente à linguagem, seria próprio da existência em que a relação do “eu” com os “outros” é inseparável e obrigatória, havendo, como prefere chamar Sobral (2009), um “dialogismo generalizado” (SOBRAL, 2009, p. 31). Realço, no entanto, a necessária articulação da dialogia/relações dialógicas com algum tipo de linguagem, mesmo que não verbal, para que se estabeleçam. Nas palavras do próprio Bakhtin (2003):

As *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente lingüísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (...).

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre os objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). **As relações dialógicas pressupõem linguagem**, no entanto elas não existem no sistema da língua. (...)

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos lingüísticos, acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 323, *grifos do autor*, **negritos meus**).

Ao se tomar o discurso acadêmico e suas possibilidades de manifestações, notar-se-á que, nas várias práticas e eventos de letramentos acadêmicos, as quais pressupõem linguagens (verbais e não verbais), utilizadas pelos sujeitos, as relações dialógicas são formadas e (en)formam aquelas práticas. Ademais, continuando na linha de pensamento do Círculo, conforme nos distingue o grupo de estudos, haveria três modos representativos de relações dialógicas (entre objetos, entre pessoas e entre ambos).

Atualizar esse caráter dialógico da vida e, por conseguinte, do “campo e visão” acadêmicos (e da formação de professores), para a universidade pública brasileira, significa reconhecer todas as relações de “vozes”⁷¹ próximas ou distantes

⁷¹ Ressalto aqui, com base em Maciel (2016), a diferenciação entre dialogismo e polifonia. O pesquisador, a partir de vasta análise do uso dos termos em pesquisas nos estudos lingüísticos e literários recentes em confronto com a leitura das obras bakhtinianas e dos próprios romances de Dostoiévski analisados pelo filósofo russo, defende que a polifonia seria apenas uma das formas de

no espaço e no tempo que se confrontam, articulam-se e/ou refratam-se no contexto universitário, por exemplo, por meio das relações entre objetos (bibliotecas, espaços de convivência, acervos, arquiteturas, computadores, salas de aula...), entre pessoas (professores, alunos, funcionários, comunidades, familiares, moradores da cidade...) entre objetos e pessoas (graduandos e tecnologias, alunos e tecnologias, funcionários e tecnologias, sociedade e tecnologias digitais ou não), entre tantas outras possibilidades de referências.

Em conformidade com as distinções destacadas, também acrescento algumas contribuições postas por Corrêa (1997, 2004) para o entendimento do conceito. Há dois pontos trazidos por esse autor que retomo, corroboro e aceito para embasar minha tese. Primeiramente, repito a recorrente citação do próprio Bakhtin feita por ele e por vários estudiosos ao tratar das relações dialógicas:

As relações dialógicas – fenômeno *bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente* – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e as manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância. (BAKHTIN, 1997, p. 42,⁷² *grifos meus*).

Assim, a primeira importante distinção seria a diferenciação do dialogismo/relações dialógicas de “diálogo expresso” como a semelhança gráfica poderia levar a se equiparar, pois: “Mesmo num monólogo, por exemplo, em que um orador, um professor ou um ator produz um enunciado, este só é monológico *em sua forma exterior*, no entanto, esse enunciado é essencialmente dialógico” (SCHERMA; TURATI, 2012, p. 43, *grifos meus*). Em suma, “para o Círculo nenhum enunciado/discurso pode ser constitutivamente, intrinsecamente monológico (...) o simples fato de alguém anunciar algo como ‘a verdade’ já pressupõe a existência de alguma outra ‘verdade’ ” (SOBRAL, 2009, p. 37).

Na sequência desse pensamento, é importante, então, realizar a segunda distinção, também continuando pelo raciocínio de Corrêa (1997, 2004), isto é, de que outra característica do dialogismo/relações dialógicas é ser exposto ou não,

expressão das relações dialógicas característica de alguns gêneros do discurso como o romance. Em resumo: “Se o dialogismo já se faz presente na interação entre quaisquer vozes, a polifonia depende da amplitude das ideias que se discute.” (MACIEL, 2016, p. 587) Para conhecimento mais profundo dessa diferenciação e ainda dos “tipos” de dialogismo, conferir Maciel (2014, 2016).

⁷² Como Corrêa (2004) utiliza outra edição da obra de Bakhtin, sua referência para essa citação é do ano de 1981, p. 34.

havendo, assim, o “dialogismo mostrado” (MAIGUENEAU, 1989 *apud* CORRÊA, 1997, p. 358; 2004, p. 248) e, por oposição, dialogismo/relações dialógicas “não mostrado(a)s”. Ainda que o autor esteja refletindo sobre dialogismo/relações dialógicas que se expõem ou não, na escrita de textos, acredito que esta explicitação ou não explicitação pode ser estendida para todas as práticas de linguagens da esfera acadêmica, ou seja, também para gêneros acadêmicos e práticas letradas em geral e não somente escriturais.

Se as características constitutivas das relações dialógicas são partilhadas, as formas como se mostram (ou não), por sua vez, são diferenciadas. Corrêa (1997, 2004) pôde perceber o “dialogismo mostrado” por meio da heterogeneidade da escrita de 83 dissertações que candidatos ao vestibular da Unicamp produziram para a prova de ingresso na universidade em 1992; Fischer (2007) pelo acompanhamento de letramentos acadêmicos (com três universitárias e seu professor) em duas disciplinas do curso de Letras da Unifebe ao longo do ano de 2005; em minha dissertação de mestrado, eu o apontei nas escritas colaborativas em comunidades da rede social *Orkut* em enunciados coletados ao longo do ano de 2010. Enfim, embora tenhamos apreendido essas relações, não as percebemos da mesma forma, pois “as relações dialógicas apresentam-se de modos diferentes a depender dos gêneros” (MACIEL, 2014, p. 99).

Refletindo acerca dos gêneros acadêmicos, há relações entre o que se evidencia ou não em determinado texto: um linguista aplicado que escreve um artigo sobre gêneros orais em sala de aula, por exemplo, dialoga ainda que não explicitamente, na materialidade da escrita, com documentos oficiais, políticas públicas educacionais, trabalhos de outros pesquisadores...

Maciel (2014) critica a distinção entre “mostrado” e “não mostrado”, assinalando que o dialogismo/relações dialógicas pode aparentemente se dar no nível nos textos “como uma relação entre textos, uma relação ‘intertextual’”. Porém, da perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas, antes de serem vistas como relações entre textos, são entendidas como relações entre vozes”. (MACIEL, 2014, p. 257). Para fundamentar sua tese, o pesquisador ressalta outro aspecto do conceito, diferenciando entre dialogismo “interno” e “externo”. Especificando-os:

Assim, quando falo em *dialogismo interno* é para marcar que nem toda relação dialógica se dá entre o texto e uma voz exterior. Nem

toda voz de uma personagem dialoga com vozes exteriores (...). Por dialogismo *externo* tomo as relações dialógicas de vozes de um enunciado (uma redação, um romance, uma novela) com vozes exteriores a esse enunciado. Mesmo que relações dialógicas internas e externas possam se sobrepor, as duas não são o mesmo. (MACIEL, 2014, p. 268, *grifos do autor*).

Em sua pesquisa, Maciel (2014) toma a divisão “interno”/ “externo” para abordar a esfera literária e o diálogo entre as vozes dos personagens dentro do texto (“interno”) sem retomarem explicitamente enunciados exteriores (“externo”). Essa interpretação do dialogismo, no romance, pode levar a reflexões sobre outros gêneros do discurso, como os acadêmicos. Quando se considera, por exemplo, um gênero acadêmico que contém citações, claro que com as devidas diferenças, poderá se identificar a mobilização de relações dialógicas “externas” com as obras que ali são referenciadas e “internas” pelos diálogos estabelecidos entre as próprias citações, ou seja, duas ou mais vozes de outrens ali interagindo no texto, devido à disposição feita pelo autor.⁷³

Com efeito, olhar a perspectiva do dialogismo/relações dialógicas pelo prisma das vozes que se mostram ou não nos enunciados verbais não exclui observá-las entre textos ou trechos de um mesmo texto, em minha opinião, sendo ambos (vozes e palavras) elementos constitutivos daquelas. Voltarei a falar sobre isso no próximo capítulo quando discutirei sobre o dialogismo em oposição ao “monologismo”.

Por hora, atendo-me a pontuar que, pelas discussões aqui realizadas até agora, pode-se depreender que gêneros (acadêmicos e não acadêmicos) orais, escritos, multissemióticos ou hipersemióticos expõem de diferentes modos as relações dialógicas e os mesmos gêneros também podem fazer isso de forma divergente a depender do contexto de suas (re)produções e “podem ter mais manifestações do que as apontadas por Bakhtin” (MACIEL, 2014, p. 100), colocando-se como necessário elemento a ser buscado pelas investigações em estudos linguísticos e também demandando que, ainda que ancorados nas teorias bakhtinianas, os pesquisadores tenham a necessidade de olhar situadamente para os gêneros, práticas e eventos de letramentos que observam, incluindo os acadêmicos, reforçando a união profícua entre dialogismo/relações dialógicas, NEL

⁷³ Agradeço ao Prof. Dr. Lucas Vinício de Carvalho Maciel por, na leitura de meu trabalho, ter me ajudado a pensar melhor sobre isso e diferenciar o “dialogismo interno” do “dialogismo externo”.

e Letramentos Acadêmicos como base teórico-epistemológica e para melhor entendimento dos discursos veiculados na própria formação de professores.

Desse modo, faz-se mister compreender “como” estudar as relações dialógicas em práticas e eventos de letramentos acadêmicos. Em sua tese de doutorado, Maciel (2014) advertiu:

Chamo atenção, portanto, ao fato de que sob o termo “dialogismo” ou sob a expressão “relações dialógicas” há uma série de fenômenos de interesse para o estudo linguístico. Se houve momento em que foi importante e revelador assumir qualquer enunciado como dialógico, talvez seja oportuno agora divisar a complexidade das relações dialógicas, tomadas, muitas vezes, como um postulado prévio, mas sem a devida justificação ou análise. (MACIEL, 2014, p. 254).

Em concordância com o pesquisador, acredito que a admissão de “qualquer enunciado como dialógico” já é uma atitude tomada como pré-requisito para muitos estudos linguísticos e aplicados, constituindo-se como desafio atual, doravante, “divisar a complexidade das relações dialógicas”, ou seja, percebê-las e estudá-las de modo que elas possam ser distinguidas nas análises dos objetos de estudo de nossas pesquisas de modo que colaboremos com o entendimento das práticas de letramentos.

Em meu caso, almejo contribuir para a elucidação de práticas de letramentos acadêmicos no curso de licenciatura em Letras da Unicamp, entrepostas por tecnologias digitais, refletindo, por meio da observação participante à Disciplina do Estágio, sobre relações dialógicas e suas facetas, as quais podem revelar importantes aspectos para se remodelar práticas de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico e também para a formação de professores, impulsionando reflexões sobre as políticas públicas existentes.

Outros trabalhos que também se dedicaram ao dialogismo/relações dialógicas, com base nos estudos do Círculo bakhtiniano, e podem contribuir para reflexões sobre tal conceito são os de Fiorin (2008) e Faraco (2009). O primeiro remeteu a três definições de dialogismo bakhtiano, a saber, (i) “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado.” (FIORIN, 2008, p. 24); (ii) “o dialogismo é uma forma composicional. São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso.” (FIORIN, 2008, p. 32); (iii)

“o dilogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2008, p. 55).

Como apontou Maciel (2014) pela importância de se distinguir quais são as relações dialógicas estudadas, acredito que, nesta tese, elas ocorram dentro de todas as espécies aludidas por Fiorin (2008), visto que estou enfocando (i) práticas na universidade que se constituíram por meio da linguagem, (ii) de formas composicionais (enunciados orais, escritos, multimodais...) produzidos por seus participantes e também pelos “já-ditos” e enunciados extemporâneos, e (iii) das ações dos sujeitos no contexto acadêmico e formativo, enquanto licenciatura, bem como de outros sujeitos que passaram por aquele contexto e/ou que indiretamente tiveram ações que reverberaram na universidade, como legisladores de políticas públicas e formadores de professores.

Já Faraco (2009), privilegiou três dimensões diferentes cujas relações dialógicas bakhtinianas evocariam. Citando o próprio filósofo: “a) **todo dizer não pode deixar de se orientar para o ‘já dito’.**” (FARACO, 2009, p. 59, **grifos do autor**) “**todo dizer é orientado para a resposta**” (FARACO, 2009, p. 59, **grifos do autor**) e “**todo dizer é internamente dialogizado**” (FARACO, 2009, p. 59, **grifos do autor**). O foco aqui pode recair tanto nos enunciados propriamente ditos, reforçando as relações entre eles “como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.” (FARACO, 2009, p. 66), o que endossa a adoção pelas observações ao processo de produção dos materiais didáticos que apresentarei mais adiante e justifica, a nível teórico, a aproximação dos NEL e dos Letramentos Acadêmicos, quanto no “não-dito” que também passa a ser articulado pelos estudos de Bakhtin e do Círculo.

Finalmente, retomando as perguntas que lancei há pouco nesta seção, algumas reflexões parciais que ora acuso são essas: quando um estudo se assume dialógico, ele, geralmente, reconhece de antemão a presença do diálogo amplo nas esferas observadas, no entanto, deveria ainda distinguir em que medida ele se dá nas práticas específicas estudadas, conforme ajudam a pensar as reflexões de Maciel (2014), para entendermos como se (en)formam os letramentos que analisamos em nossas pesquisas por meio dessas relações.

Como nem todos os estudiosos se valem do mesmo arsenal teórico – ainda que utilizem os pressupostos bakhtinianos podem variar na interpretação de

seus conceitos – não há um consenso no que diz respeito ao dialogismo/relações dialógicas nos estudos linguísticos e aplicados que abordam objetos aquém dos gêneros literários como fez Bakhtin, compreendendo aí, até mesmo, os letramentos acadêmicos e estes em articulação com a formação de professores, refletindo, por exemplo, sobre uma “educação bakhtinianamente inspirada” (GERALDI, 2013, p. 27), que não se concentre somente em questões econômicas que regem a atualidade e se distanciam de aspectos humanitários.

Diante disso, considero, nesta tese, ser importante demarcar algumas relações dialógicas e modos complexos de sua configuração no que dizem respeito ao entrelaçamento de tecnologias digitais nas práticas letradas acadêmicas do contexto de formação de licenciados em Letras, especialmente, levando em consideração três aspectos fundamentais que serão trabalhados para análises das práticas dos graduandos em Letras:

- 1) Relações dialógicas “enformando” a identidade/alteridade
- 2) Relações dialógicas “enformando” a agência/responsividade
- 3) Relações dialógicas “enformando” poderes/poderes plasmados.

Para melhor entendimento de como minhas percepções analíticas foram encaminhadas nesse sentido, apresento, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos adotados atrelados a reflexões constantes sobre eles e esclarecimentos sobre escolhas e construções teóricas que pude realizar.

Capítulo 3



Jimena

3 UM DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO: “A ETNOGRAFIA COMO FORMA PROFUNDA DE TEORIZAR”

(...) conhecer implica aceitar o abalo de nossas certezas, problematizando sempre que possível, as explicações que não comportam réplicas (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110).

Apresentadas, no capítulo anterior, as bases teórico-epistemológicas deste trabalho, acredito que seja o momento de esclarecer a opção metodológica não tradicional da tese, justificada pelo anseio de desenvolver, na prática de sua organização escrita, um trabalho coerente com as concepções dos NEL, Letramentos Acadêmicos e dialogismo bakhtiniano em articulação.

Ao considerar a escrita acadêmica no sentido amplo, ou seja, as práticas de letramentos acadêmicos vastamente (orais, escritas, hiperssemióticas etc.), também lancei mão da etnografia, como defendem os autores dos NEL e Letramentos Acadêmicos. Entretanto, como aliei esses quadros aos pressupostos dialógicos de Bakhtin e do Círculo, não faço uso de uma metodologia etnográfica exata, mas dela como “forma profunda de teorizar” (LILLIS, 2008), conforme descreverei neste capítulo, o que acabou por refletir também em maneira dialógica de construir e apresentar meus dados, apreciações analíticas deles provenientes e as reflexões constantes desenvolvidas ao longo de meu trabalho. Tudo isso será oferecido nas seções e capítulos porvindouros.

3.1 QUESTIONANDO A HEGEMONIA DO ALFABÉTICO PELA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS (ACADÊMICAS)

Cabe às ciências humanas encontrar as estratégias metodológicas que deem conta dessa dimensão de liberdade que deve ser a principal garantia para nos mantermos, como pesquisadores, fiéis à especificidade das ciências que estudam o homem e seu permanente vir-a-ser (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 120, grifos dos autores).

É esta relação entre texto e contexto que defendo que a etnografia pode ajudar a iluminar, ainda que de diferentes modos⁷⁴ (LILLIS, 2008, p. 358, tradução minha).

⁷⁴ No original: “It is this relationship between text and context that I argue ethnography can help illuminate, albeit in different ways” (LILLIS, 2008, p. 358).

De acordo com Lillis (2008) haveria três níveis de etnografia sendo desenvolvidos nas pesquisas em Letramentos Acadêmicos: (a) etnografia como método – “*ethnography as method (talk around text)*” (LILLIS, 2008, p. 355) –, (b) etnografia como metodologia – “*ethnography as methodology*” – (LILLIS, 2008, p. 355) – e (c) etnografia como forma de “teorização profunda” – “*ethnography as ‘deep theorizing’*” (LILLIS, 2008, p. 355).

Conforme a autora, trabalhos que empregam exclusivamente o primeiro nível reduziriam a etnografia a um método que seria o de falar sobre os textos acadêmicos, normalmente, por meio de entrevistas com os sujeitos. Aqueles, dentro do segundo nível, usariam variação de procedimentos, como entrevistas sobre as histórias de letramentos dos sujeitos, comentários de outras pessoas envolvidas nas produções acadêmicas, fotografias, documentos oficiais e dados do contexto (LILLIS, 2008). Já, os no terceiro nível, pretenderiam sanar lacunas entre contextos e textos, ao denunciar também brechas detectadas, desfazendo dicotomias entre língua e cultura, que levariam a distanciamentos entre textos e seus contextos, ao estudarem a esfera acadêmica por meio de reflexões teóricas não separadas das análises dos dados, sendo este último aspecto seu diferencial. (Cf. LILLIS, 2008; FIAD, 2013a; FIAD, 2013b).

Dentro do campo dos NEL e dos Letramentos Acadêmicos, a etnografia usada como *método*, preocupar-se-ia, sobremaneira, em “falar sobre os textos” acadêmicos havendo, como sugere Lillis (2008) diferentes formas desenvolvidas pelos pesquisadores a depender de seus interesses e campos de atuações distribuídas em uma espécie de *continuum* [“*text-writer continuum*” (LILLIS, 2008, p. 359)].

A autora esclarece: um exemplo demonstrativo desse nível seriam os trabalhos que apresentam como principais bases teóricas quase que, unicamente, perspectivas linguístico-textuais em áreas como Linguística, Gênero, Retórica, Discurso, focalizando o texto como elemento basal e colocando entrevistas e conversas sobre ele como dados acessórios às análises e não integrantes delas (LILLIS, 2008).

Outro tipo representativo é o que a estudiosa distingue como “foco no escritor” [“*writer-focused*” (LILLIS, 2008, p. 359)], o qual se fixaria não somente nos textos escritos em si, mas englobaria a visão dos sujeitos envolvidos nas produções escritas, incluindo comentários de autores e participantes na autoria sobre os textos

e os contextos, embora aqueles continuassem a ser os elementos centrais (LILLIS, 2008).

Contudo, a pesquisadora reconhece as limitações de se somente “falar sobre os textos”, seja qual for sua ênfase, como essencial e/ou única por três motivos principais, a saber, (i) a conversa sobre o texto revelar um momento e, por vezes, uma opinião unilateral de um indivíduo ou um grupo sobre aquela(s) produção(ões); (ii) podendo gerar entendimentos limitados do contexto em que ocorrem as práticas de letramentos acadêmicos e (iii) não se colocando como base de estudos e de análises legitimadas, sendo meros reflexos dos julgamentos de determinadas(os) pessoas/autores (Cf. LILLIS, 2008, seção “Ethnography as Method”).

Já a etnografia como *metodologia*, conforme Lillis (2008), iria além dessa primeira postura, pois proporcionaria um número maior de procedimentos cruzados (entrevistas sobre histórias de letramentos, conversas cíclicas sobre as produções acadêmicas, densas descrições contextuais formadas pelos pesquisadores a partir das perspectivas dos participantes, imagens, fotografias, observações participantes nas práticas locais etc.) em favor da compreensão de contextos e textos neles produzidos, percebendo, por meio dela, que,

múltiplas fontes de dados juntos, ajudam a construir descrições ricas e entendimentos de condições materiais particulares em que pessoas vivem e trabalham e a ajudar o pesquisador a manter uma abertura para o que pode ser significativo aos participantes”⁷⁵ (LILLIS, 2008, p. 372, *tradução minha*).

Todavia, a própria Lillis (2008) afirma que, mesmo assim, os textos ainda estariam sendo vistos de forma separada dos contextos, propiciando análises dicotômicas por negarem o natural entrelaçamento entre ambos e estenderem as microsituações observadas aos macrocontextos como se fossem iguais e transparentes para todos (Cf. LILLIS, 2008, seção “Ethnography as Methodology”).

Esse tipo de metodologia, advinda das Ciências Sociais é recorrente em pesquisas nas áreas dos estudos linguísticos e aplicados, as quais utilizam também o termo pesquisa *de cunho etnográfico* para trabalhos em que o pesquisador passa

⁷⁵ No original: “together multiple data sources help to build rich descriptions and understandings of the particular material conditions in which people live and work, and to help the researcher maintain an openness to what may be significant to participants” (LILLIS, 2008, p. 372).

abundante tempo em campo e levanta vários dados, de diferentes naturezas, dentro deste.

Embora, bastante usado e, inclusive, de relevância reforçada pelos NEL e Letramentos Acadêmicos, a etnografia como metodologia também vem sendo posta em xeque, a despeito de sua consagração como metodologia.

A própria Lillis (2008) apontou para o risco de o pesquisador tomar postura ingênua frente à extensa quantidade de dados que levantaria, além da periculosidade em considerar registros de um contexto local estudado como aplicáveis contexto global. Outros pontos também podem ser problematizados. No Brasil, teóricos, como Buzato (2007b) e Fiad (2013a; 2013b), interrogaram a funcionalidade dessa metodologia, particularmente, diante da complexidade dos objetos linguísticos e dos letramentos.

O primeiro afirma que “o que se pode chamar de momento atual da etnografia é definido e moldado precisamente por essa dupla crise, de representação e de legitimação” (BUZATO, 2007b p. 54), advertindo que “a etnografia, enquanto disciplina, não morreu, mas certamente agonizam as maneiras clássicas do pensar e do fazer etnográfico, enquanto surgem outras mais sensíveis ao cenário teórico da pós-modernidade” (BUZATO, 2007b p. 54); ao passo que, a segunda, tratando, especificamente, das pesquisas sobre contextos universitários, explana que, em seu ponto de vista, “os estudos do letramento acadêmico exclusivamente baseados na etnografia colocam em segundo plano a análise dos gêneros” (FIAD, 2013a, p. 65).

Outro autor que desconstrói a suposta infalibilidade da etnografia em estudos linguísticos é Corrêa (2011), justamente, devido à impossibilidade que o autor acredita acontecer quando se tenta colocar limites para a linguagem e para seus efeitos de sentido. A esse respeito, comenta que:

Diante dessa fronteira [do discurso], avançar na pesquisa etnográfica impõe a transposição do terreno da observação empírica na direção do que se define como “linguagem em uso”. Não “linguagem em uso”, pensada de modo genérico e impreciso, como simples fazer empírico por meio do qual as pessoas interagem, mas como espaço em que as pessoas se fazem sujeitos no processo discursivo. (CORRÊA, 2011, p. 340).

O pensamento de Corrêa (2011) é importante por fazer se ponderar sobre o fato de que não basta gerar dados de diversas naturezas pelos procedimentos etnográficos – não que os dados gerados da observação empírica não sejam importantes – pois considerar os enunciados linguísticos em seus contextos de uso envolveria outros elementos em jogo pelos *sujeitos discursivos*.

Embora especificações sobre os indivíduos envolvidos sejam importantes para o entendimento do contexto analisado, tomá-las como fonte exclusiva de base para o entendimento de suas ações em campo seria considerá-los somente como *sujeitos empíricos*. O intento de realizar uma “etnografia como teorização profunda” (LILLIS, 2008), entretanto, ultrapassa a consideração desse tipo de sujeito para entendimento dos *sujeitos discursivos* constituídos nessas práticas letradas em contexto acadêmico que examino. Baseio-me em Corrêa (2011) para a distinção entre esses sujeitos:

Trata-se, a meu ver, de uma diferença sutil, mas fundamental. Essa sutileza se exemplifica ao se estabelecerem as semelhanças e diferenças entre uma perspectiva interacional – restrita ao encontro presencial de dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos) – e uma perspectiva dialógica – *marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência* (onde falam sujeitos do discurso). (...) mas ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação do lugar de sujeito. (CORRÊA, 2011, p. 340-341, *grifos meus*).

Logo, além do entendimento das enunciações dos alunos nas situações acompanhadas e do conhecimento de alguns de seus componentes pessoais e acadêmicos: idade, sexo, residência, história de letramento, desempenho acadêmico etc., ou seja, do conhecimento dos *sujeitos empíricos* é preciso ir além do verbalmente expresso por eles para observá-los enquanto “sujeito[s] de discurso que ele[s], necessariamente, se torna[m] nessa produção” (CORRÊA, 2011, p. 353), no meu caso, de seus engajamentos na Disciplina do Estágio em que se relacionaram, participaram de eventos de letramento e da produção de materiais didáticos em grupos. Na mesma direção está o posicionamento de Fischer (2007) quando declara que:

um sujeito se constitui letrado, em determinadas práticas de letramento, gradativamente ao longo da vida. Os sentidos e as

explicações para o modo como se dá esta constituição são muito particulares ao sistema de valores, às crenças, às experiências prévias, aos (des)encontros com o(s) outro(s) nas interações e ao uso da linguagem no decorrer de sua história. (FISCHER, 2007, p. 198).

Indo ao encontro da linha de raciocínio da autora, os sujeitos seriam (re)conformados o tempo todo no interior das práticas letradas, sendo, pois necessário compreendê-los e a suas práticas dentro da universidade de acordo com as situações específicas, aliando seus textos (no sentido amplo já ponderado no capítulo anterior) aos contextos de produção e a todo o emaranhado de discursos e de relações dialógicas ali estabelecidas, levando sempre a interpretações novas e renovadas, as quais o simples seguimento de um único método ou metodologia não poderia sustentar. Enfim, entendendo como os letramentos se (en)formaram nas práticas linguístico-discursivas.

Pesquisas, tendo em vista essa problemática, no que diz respeito à etnografia, optam por uma relativização dela em seus trabalhos, como Pasquotte-Vieira (2014) que elegeu o privilégio do linguístico-discursivo ao se valer da etnografia, desenvolvendo uma “etnografia linguística” em que buscou “analisar o material linguístico em meio a outros elementos do contexto em que os dados se inserem e dar voz aos sujeitos envolvidos” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 215); e Oliveira (2015), que de modo semelhante, imprimiu um ponto de vista discursivo para analisar os dados de sua tese, tomando “a pesquisa de cunho etnográfico como uma construção discursiva, capaz, entre outras coisas, devido aos seus instrumentos e métodos de investigação, de dar voz, interpretar as vozes dos sujeitos de pesquisa e criar novas vozes” (OLIVEIRA, 2015, p. 37).

Ciente das críticas que são feitas à etnografia como metodologia para os estudos linguísticos e pensando em soluções metodológicas eficazes e adequadas a mudanças socioculturais, assim como fizeram os trabalhos mencionados, acredito que uma das formas seja o que Lillis (2008), retomando Blommaert (2006, 2007 *apud* LILLIS, 2008), caracteriza como “forma profunda de teorizar” – “*ethnography as ‘deep theorizing’*” (LILLIS, 2008, p. 355) –, por reivindicar não somente um movimento do texto para o contexto, como os trabalhos qualificados como etnográficos comumente fazem, mas que retornem do contexto ao texto e não os analisem separadamente (FIAD, 2013a), tampouco como se não fossem intrincados.

Em seu artigo “Ethnography as counter-hegemony: remarks on epistemology and method” (“Etnografia como contra-hegemonia: observações sobre epistemologia e método”), publicado em 2006, Blommaert defende que mais do que um campo, a etnografia deveria ser encarada como consistente programa teórico que envolve linguagem e comunicação. Segundo o estudioso, longe de um movimento que visaria destruir a etnografia, as reações críticas teriam surgido dentro dela própria, com a intenção de dar consistência e evidenciar um *status* teórico para ela.

Lillis (2008) argumenta ainda que, sobretudo os níveis da etnografia como metodologia e como “forma profunda de teorizar” teriam muito a contribuir com os Letramentos Acadêmicos, sendo, talvez, o último o mais adequado. Portanto, trata-se de atingi-lo, o desafio colocado para esta tese, o que se justifica pelo primeiro modo de abordar a etnografia poder ser muito reducionista, já que nem sempre o que é dito em entrevistas deve ser tomado como “verdade”, nem suficiente; e a segunda maneira de tomar a etnografia poder ser, igualmente, taxativa ao adotar o contexto imediato como única explicação possível para os objetos analisados. Ademais, agindo assim, corre-se o risco de tomar dados de determinado contexto e período como transparentes e transferidos para quaisquer outros contextos e práticas de letramentos.

Lillis (2008) acredita que o terceiro nível se resguardaria dessas restrições por propiciar, além da coleta e análise dos dados, a formulação de hipóteses e teorias que levariam à compreensão dos contextos (imediato e não-imediato) e práticas estudados **em conjunto**. Todavia, seria preciso passar pelos dois primeiros para se chegar ao terceiro e almejado, uma vez que da constituição do *corpus* (materiais coletados e conversas sobre seus processos de produção com os sujeitos envolvidos) e triangulação dos métodos de pesquisa é que se pensaria e se refletiria sobre as situações, teorizaria-se e proporia-se possíveis soluções (LILLIS, 2008). Nas palavras dela mesma:

Em um nível mínimo, etnografia como método (falar sobre o texto) geralmente direciona a atenção do pesquisador além do texto escrito, para a consideração de alguns elementos da perspectiva dos escritores. Em um segundo nível, etnografia como metodologia, envolvendo fontes de dados múltiplos e o envolvimento sustentado em contextos de produção, permite ao pesquisador explorar e traçar os significados situados dinâmicos e complexos e práticas que são constituídas na e pela escrita acadêmica. O terceiro, e o mais radical

nível, etnografia como “teorização profunda” (Blommaert, 2007) fundamentalmente desafia os modos em que texto e contexto na pesquisa em escrita são geralmente conceituados como fenômenos separados e sinaliza a necessidade de desenvolver ferramentas analíticas que diminuam as distâncias entre eles⁷⁶ (LILLIS, 2008, p. 355, *tradução minha*).

Logo, o desafio de realizar uma etnografia no terceiro sentido implica repensar como ela tem sido empregada em estudos sociais e mesmo dentro da Linguística Aplicada, principalmente, nas análises de dados, conforme também nos apontaram Buzato (2007b), Corrêa (2011) e Fiad (2013a; 2013b).

Extrapolando as críticas que fazem esses autores, proponho também, com base em Lillis (2003), uma aproximação com os estudos bakhtinianos inclusive em termos metodológicos como forma de buscar a “história de sentido” (CORRÊA, 2011, p. 334) dos dados, de forma que a análise empreendida não desfaça a relação existente entre textos, contextos e sujeitos, abordando-os em relação dialógica. Com efeito, o modo que empreendo para analisar os dados de forma a “teorizar profundamente” é desenvolvido dialogicamente, com uma base bakhtiniana já explanada no capítulo anterior, ainda pela maneira com que as categorias para tratar deles foi estabelecida, isto é, a partir do que eles próprios “diziam”.

Em outras palavras, considere que os registros gerados pela minha observação em campo deveriam ser confrontados em sua essência, pois “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta [...] as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico aí incluído.” (BRAIT, 2006, p. 13) e, a partir disso, defini algumas categorias de análise, as quais, na realidade, foram temas de/para apreciações (“Grandes temas” Cf. capítulos 6 e 7) que insurgiram da confrontação entre os discursos verbais e o contexto extralingüístico que formaram os *enunciados concretos* aos quais chamo de dados.

⁷⁶ No original: “At a minimal level, ethnography as method (talk around text) usefully directs the researcher’s attention beyond the written text towards a consideration of some elements of writers’ perspectives about texts. At a second level, ethnography as methodology, involving multiple data sources and sustained involvement in contexts of production, enables the researcher to explore and track the dynamic and complex situated meanings and practices that are constituted in and by academic writing. At a third, and the most radical level, ethnography as “deep theorizing” (Blommaert, 2007) fundamentally challenges the ways in which text and context in writing research are often conceptualized as separate phenomena and signals the need to develop analytic tools that narrow the gap between them” (LILLIS, 2008, p. 355).

Isto porque “Não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.” (BRAIT, 2006, p. 14), sendo um desafio metodológico a todos nós pesquisadores que optamos por esse viés dialógico. Como informa Maciel (2014):

Nas poucas páginas entre o anúncio das “considerações metodológicas prévias” – na página 207 da edição utilizada – e a conclusão dessas “observações metodológicas prévias” – na página 211 –, Bakhtin explana acerca do que seriam as relações dialógicas, sem se preocupar em explicitar um método de análise. Disso é cabível depreender duas hipóteses. Uma é que para Bakhtin metodologia talvez não seja algo tão prescritivo como se costuma considerar. Outra é que a metodologia decorra da própria análise dos dados, sem a necessidade de uma exposição prévia, pois Bakhtin afirma que as “análises concretas subsequentes” esclareceriam as “considerações metodológicas”. É como se a metodologia e análise se concretizassem conjunta e concomitantemente. Assim, a “metodologia” bakhtiniana poderá ser buscada ou apreendida pelo pesquisador, ainda que não se apresente de modo tão explícito. (MACIEL, 2014, p. 18).

Os dados que foram gerados em minhas observações em campo e que compuseram o *corpus* de dados desta tese, que será detalhadamente descrito no Capítulo 5, devem ser sempre considerados a partir da situação maior de que foram originados, ou seja, dentro do contexto acadêmico de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública específica em uma disciplina com certos alunos, determinada professora e durante um semestre de um ano letivo que, por outro lado, também se relaciona a outros contextos sociais mais amplos.

Tais características integram os dados por fazerem parte constituinte de seus sentidos. Sem considerá-las, o discurso verbal não seria dotado de significado, pelo menos, não de um significado na perspectiva bakhtiniana da qual parto. Para Bakhtin/Voloshínov,

Na vida, o discurso verbal é claramente não-autosuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 6).

É por isso que as análises da tese não puderam se concentrar exclusivamente no material linguístico dos dados que foram compilados, exigindo

minha consideração de aspectos da situação extraverbal imediata e ampla da qual emergiram. Pensando nisso, ainda é preciso levar em conta que tudo o que foi verbalmente expresso pelos sujeitos, principalmente em suas entrevistas e nas discussões orais em sala e escritas de que participaram nos fóruns do *Teleduc* e nas versões dos materiais que produziam, deve ser examinado não como “verdades absolutas” (se é que isso exista), mas se ponderando sobre o que tais dizeres significaram naquela situação, e mais, o que significou também o não dito: os alunos não se expressaram, em alguns momentos, por quais razões naquele contexto? O que pode ter ficado por dizer? Enfim, questionando se tudo pode ser enunciado verbalmente sempre.

Da mesma forma, devo reconhecer como pesquisadora que as considerações que faço sobre os discursos da esfera analisada abrangem elementos situacionais além do que os sujeitos imediatos verbalizaram e também passaram pelo crivo de meu ponto de vista, que não é o único, sequer o verdadeiro, mas um dos possíveis. Avaliações do discurso verbal superam o que se vê/lê/escuta, pois:

Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro) levam em consideração muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente verbais (lingüísticos) do enunciado. *Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado.* (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 6, *grifos do autor*).

Desse modo, os dados levantados pela perspectiva etnográfica utilizada e relativizados pela perspectiva dialógica podem ser tomados, em minha investigação, como *enunciados concretos* na acepção bakhtiniana, que os caracteriza especialmente como aqueles que “continuam e desenvolvem ativamente uma situação, esboçam um plano para uma ação futura e organizam esta ação” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 8), de forma que o enunciado apresenta um aspecto social além das situações pragmáticas observadas, incluindo o contexto mais amplo.

Os *enunciados concretos*, portanto, estão diretamente relacionados a situações reais, como é o ingresso no curso universitário de licenciatura em Letras na Unicamp e o atendimento a uma de suas disciplinas obrigatórias, a Disciplina do

Estágio, como também a situações extraverbais que ultrapassam esse contexto imediato da universidade. Logo, o contexto extraverbal não diz respeito somente ao entorno das situações de enunciação linguística observadas, mas envolve a esfera acadêmica, econômica, social e seus diálogos com documentos, leis e a própria história da universidade pública no Brasil, entre diversos outros aspectos, como abordarei no Capítulo 4.

Para caracterizar ainda melhor meus dados, como *enunciados concretos*, apresento algumas definições para o conceito feitas por Bakhtin/Voloshínov (1926):

(...) qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como *co-participantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O *enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns.*

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.* Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 8, *grifos do autor*).

Realizando aproximações paralelas, tem-se que, nas (situ)ações da disciplina acompanhada, os alunos, eu e a professora estávamos unidos em torno do objetivo final, que era a produção dos materiais didáticos (ver Capítulos 6 e 7), como *co-participantes* que realizavam *enunciados concretos* nas discussões, escritas, interações, conversas em entrevistas etc. e que também se relacionavam com formas enunciativas não materializadas naquele momento. Além disso, avaliávamos da mesma forma a situação, não em termos de apreciação, mas de visada à construção e compartilhamento de conhecimentos para produzi-los.

As situações nas quais os discursos verbais foram produzidos colaboraram, efetivamente, para o significado que *nossos* (meus e dos sujeitos) enunciados tiveram na interação com outros “já ditos”. Dessa forma, os *enunciados concretos* não se referem somente àqueles apreendidos pela etnografia, ou seja, por minha observação em campo, visto que:

(...) a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato *não compreenderá* estes enunciados (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 8, *grifos meus*).

Com efeito, os dados desta tese são *enunciados concretos*, à medida que foram gerados a partir de interações sociais e de minha participação nelas (no “contexto pragmático imediato”), mas não se limitaram a esse momento de observação, pois estiveram relacionados com elementos do contexto extraverbal (amplo) também de outras épocas e situações.

É por isso que meu papel, na escrita desta tese, é também trazer à luz alguns presumidos compartilhados pelos co-participantes das interações observadas para as análises dos dados, reconstruindo situações, **na medida do possível**, e também advertir que nem mesmo minha presença em campo garantiu a apreensão de todos os presumidos, pois eles não se restringem aos níveis linguísticos e às situações práticas vivenciadas. Essa advertência é relevante para que os enunciados não sejam analisados simplesmente como “casca linguística abstrata”: “Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 13).

Obviamente, reconheço as limitações também destas reconstruções e admito que uma tese jamais fique sem presumidos,⁷⁷ no entanto, a união dos quadros teórico-metodológicos dos NEL, dos Letramentos Acadêmicos e do dialogismo bakhtiniano permite contribuições em direção a uma “teorização profunda” (LILLIS, 2008) por trazer materiais linguísticos múltiplos (dados) e analisá-los contextualizadamente em suas ocorrências e à luz do contexto sócio-histórico; concomitantemente, questionando o que eles também não disseram, omitiram, esconderam, não revelaram e não puderam explicitar, compondo uma tese mais, explicitamente, dialógica.

⁷⁷ Para fomentar esse ponto de vista, cito novamente Bakhtin/Voloshínov para quem “A ciência, até certo grau, se aproxima deste extremo – uma definição científica tem um mínimo de ‘presumido’; mas seria possível provar que mesmo a ciência não pode ficar inteiramente sem o presumido.” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 15).

Invoco, para isso, novamente, as orientações de Côrrea (2011), quando este afirma que embora “seja impossível recompor todos os elos, toda falta deve ser considerada como significativa e, também, muito provavelmente, como fonte de boas hipóteses sobre o processo de produção do discurso.” (CORRÊA, 2011, p. 335). Assim, espero que as discussões trazidas na tese possam se constituir em “boas hipóteses” sobre o que foi estudado.

Para tanto, e almejando desenvolver, na escrita, o terceiro nível proposto por Lillis (2008), a tese não seguirá propriamente um modelo tradicional que separa claramente os capítulos teórico, metodológico e analítico de forma estanque. Em coerência com a proposição de uma “etnografia como forma de teorização profunda” (LILLIS, 2008), após as considerações gerais sobre os estudos dos letramentos, NEL e Letramentos Acadêmicos em face às tecnologias digitais que realizei no capítulo precedente, opto por, a partir de agora, no texto da tese, trazer os dados que a compõem, juntamente com teorias e explicitações metodológicas e epistemológicas em tópicos nos quais todos esses elementos são postos e analisados, indissociavelmente.

Antes de escolha ingênua, tampouco arriscada (ainda que eu saiba, certamente, dos perigos desta decisão), trata-se de maneira de, na própria escrita do trabalho, tentar realizar dialogicamente, na prática, as proposições enunciadas pelos NEL e Letramentos Acadêmicos ao enfoque enunciativo-discursivo do Círculo de Bakhtin, demonstrando aos leitores, a importância de se olhar o campo e o(s) objeto(s) de forma integrada. Segundo Fiad (2013a):

Essa proposta de análise [etnografia como teoria], em desenvolvimento, mantém uma perspectiva etnográfica ao lado de uma concepção dialógica de linguagem de modo a entender a produção de gêneros acadêmicos no interior de práticas de leitura e escrita. A escrita pode ser observada e analisada não só em seu produto – o texto – mas também no seu contexto de produção mais próximo, com o apoio da etnografia (FIAD, 2013a, p. 65).

Ainda no campo de estudos da linguagem brasileiro, Geraldi (2012), embora não recorrendo a Lillis (2008), nem discorrendo sobre etnografia, faz interessante distinção entre método e metodologia. Qualifica o primeiro como direcionado a um caminho mais fechado, pautado em regras e que pode ser reproduzido pelos pesquisadores, enquanto a segunda estaria menos pré-

determinada, formada por (des)caminhos nem sempre ordenados (GERALDI, 2012), concepção esta mais próxima da terceira acepção de Lillis (2008).

Acredito que o benefício que a proposta de Lillis (2008) venha trazer para as pesquisas pautadas na etnografia, esteja no fato de que, usá-la como “forma profunda de teorizar”, caminhe para além dos achados proporcionados pela metodologia em si, compreendendo formular hipóteses e teorizações em seus (des)caminhos que, simultaneamente, elucidem o que foi percebido não somente na parte linguística, mas discursiva que compreende os presumidos, inclusive, na forma de escrita e estruturação dos enunciados na esfera acadêmica e de trabalhos científicos. Como conclui Fiad (2013a),

a coleta e análise dos dados usa a etnografia como teoria, conforme a concepção delineada por Lillis (*op.cit.*), com o objetivo de desfazer a separação na análise entre texto e o contexto, normalmente feita em estudos em que a etnografia é utilizada de modo complementar à análise textual. (FIAD, 2013a, p. 66).

Visando a essa aproximação entre texto e contexto, o dialogismo bakhtiniano pode ser chave bastante produtora, ao se considerar que “O texto está envolto por um processo enunciativo-dialógico, fato que permite relacionar a abordagem do Letramento Acadêmico e a abordagem socioenunciativa bakhtiniana, já que é por meio de relações dialógicas diversas que o enunciado é constituído” (FUZA, 2015, p. 344).

Enfim, a união – nem sempre confortável, mas instigante e dialógica – dos quadros teórico-metodológicos em correlacionado confronto permite olhares mais questionadores e amplos sobre os dados e é condizente com o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, já que “A cada novo contexto investigado, o objeto pesquisado pode vir a demandar do linguista aplicado a busca por novos aportes teóricos que possam contribuir para sua compreensão” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 25) e, acrescento metodológicos, não dissociando a teoria da metodologia (LILLIS, 2008).

Atrelar essas perspectivas permitiria, em tese, não somente a realização de uma análise dialógica⁷⁸ (BRAIT, 2006; FUZA, 2015) que consente considerações

⁷⁸ A tentativa de desenvolvimento de pesquisas ancoradas nos pressupostos bakhtinianos sem incoerências nas análises dos dados devido à incompatibilidade que métodos e metodologias analíticas fechadas podem trazer à perspectiva de Bakhtin e do Círculo tem levado pesquisadores,

menos enviesadas ou restritas por não se concentrar unicamente nos textos, ainda que estes sejam importantes (PASQUOTTE-VIEIRA, 2015), mas vislumbrar outros elementos que os permeiam e os integram no contexto extralinguístico, tais como a *identidade/alteridade*, *agência/responsividade* e *poder/poderes* que transcorrem todos eles e que abordarei na próxima seção.

Com isso, “A teoria bakhtiniana auxilia a relacionar a perspectiva situada dos Estudos de Letramento [e Letramentos Acadêmicos] a relações de poder construídas sócio-historicamente e marcadas nos enunciados dos participantes da pesquisa.” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 25). Pode-se notar uma tendência nas pesquisas dentro da Linguística Aplicada, como as de Pontes (2013) e De Grande (2015), por exemplo, em articularem os estudos sociológicos dos letramentos (e NEL) com o dialogismo bakhtiniano e, nas últimas décadas, esse aos Letramentos Acadêmicos (FISCHER, 2008; CORRÊA, 2011; FIAD, 2011; LIMA, 2013; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; FUZA, 2015; OLIVEIRA, 2015; FIAD, 2015) e, mais recentemente ainda, às tecnologias digitais (KOMESU; GAMBARATO, 2013; FIAD; MIRANDA, 2014; THEISEN, 2015).

Finalmente, se a pretensão é realizar um trabalho conectado do ponto de vista teórico, metodológico e analítico, a estruturação da tese precisou ser também coerente com a proposta. Retomando Amorim (2004),

O modo de divisão dos capítulos, das partes e dos parágrafos indicam-nos um destinatário suposto que exige que a argumentação se faça segundo determinadas regras, tais como, a explicitação de seus passos e a coerência entre eles. A formulação de questões de respectivas respostas constitui tentativas de antecipação de possíveis objeções quanto ao rigor da obra. Os títulos, a escolha das palavras e dos lugares adequados para colocá-las, em suma, toda a estrutura textual do trabalho científico remete a sua interlocução. Como a poesia, a ciência é um ato enunciativo que contém

como Brait (2006), Pereira e Rodrigues (2010), Fuza (2015) e Neves (no prelo) a optar pelo que chamam de Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme a primeira se dedica a elucidar: “Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso [...] é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.” (BRAIT, 2006, p. 10). Optei por não utilizar a expressão Análise Dialógica do Discurso tendo em vista a possível interpretação redundante a que poderia remeter e também devido ao fato de muitos trabalhos que a empregam associarem os pressupostos do Círculo de Bakhtin à linha da Análise do Discurso francesa, procedimento que não realizo.

afirmações sobre seu objeto. Mas o fato de ser obrigada revelar e submeter à prova o percurso através do qual chegou a suas conclusões constitui uma especificidade do dialogismo científico (AMORIM, 2004, p. 178).

Com isso, espero que a divisão da tese em si seja uma forma de, na materialidade da escrita, começar a “teorizar profundamente” com o apoio da etnografia, demonstrando aos seus leitores outras possibilidades de descobertas e modos de olhar quando não separamos o texto do contexto nos momentos de análise e, até mesmo, de escrita científica.

3.2 DO “MONOLOGISMO” AO DIALOGISMO: BAKHTIN COMO LUZ PARA UMA “TEORIZAÇÃO PROFUNDA”

Dando continuidade às reflexões teórico-metodológicas, intitulei esta parte da escrita inspirada na leitura do texto “Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design”⁷⁹, de Lillis (2003), no qual há uma seção com título semelhante, a saber, “Academic Literacies as Design: From Monologism to Dialogism” (“Letramentos Acadêmicos como Projetos: Do Monologismo ao Dialogismo”) em que a autora trata de implicações práticas dos Letramentos Acadêmicos, ancorada no dialogismo bakhtiano, refletindo sobre tipos de dialogismo e identificando-os nas práticas de escrita de universitários e seu ensino.

Esse viés dialógico, como já defendido no capítulo anterior, pode trazer novas abordagens para o enquadre dos NEL e Letramentos Acadêmicos, considerando aspectos pouco problematizados de práticas letradas e suas implicações para o ES e a formação de professores. Assim sendo, detenho-me, agora, na discussão sobre quais os reflexos de uma perspectiva dialógica para se pensar sobre os objetos de pesquisa dentro da Linguística Aplicada e desta tese, especificamente.

Fischer (2007), a partir da observação participante sobre o modo como aconteceu a formação letrada de alunos do curso de Letras da Unifebe, argumentou em favor da “existência de um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos como norteador da constituição letrada dos alunos ingressos em Letras em 2005”

⁷⁹ Uma possível tradução é: “A escrita de estudantes como ‘Letramentos Acadêmicos’: baseando-se em Bakhtin para se deslocar da crítica para o projeto”.

(FISCHER, 2007, p. 248), reconhecendo o papel essencial dos gêneros discursivos como mediadores para que uma prática dialógica com a linguagem fosse privilegiada neste curso (FISCHER, 2007).

Oliveira (2015) também evidenciou, no trabalho empreendido em sua pesquisa de doutorado, que um dos elementos decisivos para os sujeitos dominarem o discurso acadêmico seria o traquejo de seus gêneros e, portanto, as relações pedagógicas estabelecidas nessa esfera seriam muito influentes. Nas reflexões finais de sua tese, a autora avalia:

Esta pesquisa foi guiada pelo pressuposto de que a aquisição da escrita acadêmica integra-se aos gêneros típicos dessa esfera como um aspecto dos letramentos acadêmicos a ser aprendido e continuamente desenvolvido. Do nosso ponto de vista, essa aprendizagem pode ser desenvolvida com o auxílio do professor, visto que tanto o contexto acadêmico quanto os gêneros típicos dessa esfera apresentam-se como novos para os alunos (OLIVEIRA, 2015, p. 335).

Pode-se notar que ambas as pesquisadoras colocaram em relevo o trabalho com os gêneros do discurso⁸⁰ como elemento basilar para os letramentos acadêmicos abordados de forma dialógica: a primeira, enfatizando o ensino de escrita acadêmica como um dos pontos de conflito e, portanto, de necessária remodelagem para o ensino-aprendizagem no ES; a segunda, a função dos gêneros para mediar não somente o ensino, mas toda a prática linguística na esfera acadêmica.

Se considerarmos estas práticas de ensino dentro de uma perspectiva sociocultural dos Letramentos, admitiremos que todas as relações dialógicas que se dão na esfera acadêmica e em suas práticas letradas estão (en)formando produções universitárias – e acadêmicas como um todo (também de professores e pesquisadores), além do desenvolvimento linguístico dos textos em si como pontua Fuza (2015) – e dando forma *dialogicamente*.

⁸⁰ Relembro aqui minha participação no VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), no ano de 2015, sediado pela Universidade de São Paulo em que, na mesa Redonda de Abertura, intitulada “Diálogos no Estudo dos Gêneros Textuais/Discursivos: Uma escola brasileira?” e composta pelos professores Prof. Dr. Charles Bazerman, Prof. Dr. Orlando Vian Jr., Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Cristovão houve discussão acerca das escolas/tradições que influenciaram os estudos de gêneros no Brasil, bem como se falou sobre a forte tendência em se usar os estudos bakhtianos para embasar trabalhos brasileiros com gêneros do discurso, como bem enfatizou Cristovão em sua fala, na qual mapeou trabalhos disponibilizados no site da CAPES nos últimos anos.

Desse modo, autores como Lillis (2003, 2008) e Fiad (2013a, 2013b), irão se dedicar à discussão de quais diálogos são travados no contexto acadêmico relacionados ao ensino (da escrita), embasados na teoria dialógica bakhtiniana. Esta, que retoma aquela, argumenta que:

A base dialógica inclui ter uma atitude que pressupõe diferentes sujeitos e diferentes escritas no contexto acadêmico. (...) A partir das reflexões de [sic] dessa autora [Lillis, 2003], podemos observar um diálogo entre estudos do letramento e as reflexões bakhtinianas voltadas para os gêneros. Em minhas reflexões mais recentes sobre escrita, voltadas para sua aquisição e ensino no contexto acadêmico, percebo que existem, de um lado, estudos de base predominantemente etnográfica, voltados para o conhecimento das práticas e eventos de letramento presentes no contexto acadêmico, ao lado de uma tradição de estudos focados nos gêneros acadêmicos ou até, exclusivamente focados nos textos. Neste momento de minhas reflexões, pretendo aproximar essas duas vertentes de estudos pois entendo que são teorias epistemologicamente aproximáveis na medida em que ambas concebem a linguagem socialmente situada. (FIAD, 2013a, p. 64)

Pelo excerto citado, vê-se a revelação de Fiad (2013a) sobre a recorrência dual de estudos unilateralmente focados em práticas ou em gêneros (e mais precisamente nos textos escritos) e o ganho que a cooptação dessas abordagens poderia ocasionar, uma vez que a perspectiva bakhtiniana, para abordar os gêneros, permite entendê-los como aqueles que dão formas aos enunciados dialógicos, nas práticas sociais.

É preciso esclarecer também que, pela perspectiva bakhtiniana, não haveria enunciados “monológicos”, mas aqueles que tentariam sonegar outras vozes existentes, ou seja, impor um discurso dominante e repressivo a outros existentes e, por isso mesmo, já seriam dialógicos, nesse embate de forças e tentativa de dominação. Caso houvesse uma única “voz” não existiria motivo para que um discurso tentasse superar o outro.

Além disso, ainda dentro de uma concepção dialógica de linguagem, abordada no capítulo anterior, todas as enunciações já se construiriam no diálogo com outras. Portanto, justifico o uso das aspas ao empregar o termo “monológico” no título desta seção e nos demais momentos de escrita da tese a partir deste momento.

Retomo ainda os elementos capitais do dialogismo/relações dialógicas bakhtinianas já descritos, ou seja, relação com o “outro” e com o contexto extraverbal, para reafirmar que para o Círculo de Bakhtin “O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralingüísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2003, p. 311)

Dessa forma, ao compreender as produções e enunciações dos universitários que observei em minha pesquisa, dentro do contexto acadêmico, como *enunciados concretos* que, igualmente, apresentam as características discriminadas, pude perceber como elas não poderiam ser analisadas somente por seu produto (lingüístico) final, devendo ser tomadas na amplitude do diálogo, também estabelecido pelos elementos extralingüísticos, como relações de poder entre alunos e professores, entre alunos e a instituição universitária ou entre os próprios alunos, entre outros elementos.

Lillis (2003) advoga também por um dialogismo aos moldes de Bakhtin para as pesquisas em Letramentos Acadêmicos que orientem práticas pedagógicas no ES, diferenciando entre um ensino “monológico” ou “dialógico” em contexto universitário:

(...) os objetivos do ensino superior podem ser descritos como monológicos quando as práticas institucionais e pedagógicas são orientadas para a reprodução de discursos oficiais do conhecimento; ao contrário, os objetivos do ensino superior podem ser descritos como dialógicos quando as práticas pedagógicas são orientadas para tornar visíveis/desafiadoras/jogar com o discurso oficial e não oficial. Objetivos monológicos assinalam uma concepção de Ensino Superior como de comunidade amplamente homogênea, enquanto os objetivos dialógicos tomariam a concepção de reconhecimento da comunidade heterogênea de participantes.⁸¹ (LILLIS, 2003, p. 193, *tradução minha*).

Pela leitura do trecho, compreende-se que haveria práticas no Ensino Superior identificadas como “monológicas”, ao passo que outras seriam “dialógicas”

⁸¹ No original: “(...) *the goals of higher education can be described as monologic where the institutional and pedagogic practices are oriented to the reproduction of official discourses of knowledge; in contrast, the goals of higher education can be described as dialogic where pedagogic practices are oriented towards making visible/challenging/playing with official and unofficial discourse. Monologic goals signal a conception of the higher education community as broadly homogeneous, whereas dialogic goals are in keeping with the notion of an acknowledged heterogeneous community of participants.*” (LILLIS, 2003, p. 193).

por permitirem “conversas” entre discursos, como se pode depreender das ideias por ela apresentadas, que inclusive apontam para os modelos⁸² pedagógicos de escrita de acordo com orientações “mais” ou “menos” dialógicas: quando os objetivos do ES estivessem orientados para perpetuar discursos oficiais dominantes haveria o “monologismo”, enquanto na busca pela revelação de outros discursos, instaurar-se-ia o “dialogismo” no ES. O modelo dos Letramentos Acadêmicos convergiria, pois, com esse último (LILLIS, 2003).

Esse tipo de classificação de objetivos do ES ou de orientações de práticas letradas na esfera acadêmica pode ser partilhado por algumas investigações, porém, é preciso pontuar o risco em se assumir tal posicionamento quando se admite o dialogismo/relações dialógicas de base bakhtiniana.

É por isso que Sobral (2009), por exemplo, distingue as “formas” dos “discursos”, afirmando que “é preciso esclarecer que embora haja formas monológicas e formas dialógicas, para o Círculo nenhum enunciado/discurso pode ser constitutivamente, intrinsecamente, monológico” (SOBRAL, 2009, p. 37). Assim, embora existam formas, dentro da academia, que se apresentem como “monológicas”, como um artigo científico que pretende abrandar a subjetividade de seu autor na forma da escrita (Cf. FUZA, 2015), os discursos engendrados nessas formas composicionais e em seus processos de construção nunca o são:

Pode-se, não obstante, perceber nos discursos o que denominamos “tendência ao monológico” e “tendência ao dialógico” (conferir Sobral, 2006), para dar conta dos extremos que são o dialogismo e o monologismo “mostrados”, ou seja, as *formas* “monólogo” e “diálogo” como dominantes de *uma dada materialidade textual*. Esses extremos só são possíveis, naturalmente, em termos teóricos, mas *não concretamente verificáveis – não há na prática discursos monológicos e/ou dialógicos “puros” nem mesmo nesse sentido “mostrado”*: o discurso em forma monológica continua a ser dirigido a alguém, mesmo que este alguém seja imaginário ou aparentemente apagado. (SOBRAL, 2009, p. 38, *grifos meus*).

Dentro de tal perspectiva que difere “forma” de “discurso”, dialogismo “mostrado” e “não mostrado” (CORRÊA, 2004) e “interno” e “externo” (MACIEL, 2014) nos discursos (retomar Capítulo 2), é preciso vigiar para não se partir para uma segmentação inexistente e infrutífera entre discursos acadêmicos que,

⁸² Cf. Pasquotte-Vieira (2014) sobre as descrições desses modelos de pedagogias para o ensino da escrita.

supostamente, apareceriam dentro de um *continuum* dialógico, posto que tal postura poderia instaurar um paradoxo frente ao entendimento da perspectiva bakhtiniana que compreende *todo discurso como dialógico*, como já foi assinalado.

Indubitavelmente, é preciso ponderar que Lillis (2003) não estava analisando discursos e, sim, tratando de orientações educacionais em nível superior. No entanto, acredito ser importante questionar o uso do termo “monológico” com base bakhtiniana para distinguir níveis de gradação da constituição das enunciações em quaisquer casos, inclusive nesse, pois, tomando-se os pressupostos bakhtinianos, algumas asserções são razoáveis:

1) Se todo *discurso na vida* é dialógico, há a tautologia de que não há discurso monológico, o que pode haver são *formas* “monológicas” e mesmo estas, conforme Sobral (2009), nunca o são completamente;

2) Falar em discursos *mais* ou *menos* dialógicos implicaria em medir a dialogicidade deles em graus, o que se faria de qual maneira? Caso seja pelo que está explícito neles, contrariar-se-ia a lógica bakhtiniana da formação extraverbal e dos presumidos para os *enunciados concretos*, os discursos internos, como também daquilo que não é explicitamente detectável.

3) Direcionar o Ensino Superior e as práticas letradas acadêmicas ao privilégio de determinados discursos dominantes e oficiais das instituições, do governo ou da ciência, entre outros, não apagaria o fator dialógico deles, do processo de suas produções e dos atos de suas (re)produções. Pelo contrário, reforçaria suas dialogicidades à medida que, no embate de vozes e discursos *que existem*, prevaleceria nas formas de exposição e em suas materialidades linguísticas externas, o discurso dominante autoritário, o qual, embora não se pretenda ser, é também dialógico por natureza já que aspira escolher as vozes que deseja sobrepor e mostrar. Logo, quanto menos “mostrado” o dialogismo de um discurso em sua forma, altamente dialógico ele poderia ser do ponto de vista do embate de forças internas e/ou que ocorreu em sua elaboração.

No tocante à academia, há sim, por um lado, discursos dominantes autoritários que, basicamente, fazem prescrições à elaboração dos gêneros/práticas de letramentos acadêmicos (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014). Por outro lado, essa autoridade pode ser distribuída de maneiras imprevistas por “quem” formulou a voz autoritária, ou seja, as prescrições e convenções dos gêneros acadêmicos.

Um exemplo são as publicações de estudiosos que ousam, por exemplo, escrever seus trabalhos em primeira pessoa do singular (como estou fazendo) com marcas explícitas de subjetividade e estilo: quem nunca leu um artigo ou outro gênero acadêmico em que seu autor optou por uma escrita particularizada e “livre” da forma engessada de escrita acadêmica positivista, principalmente, no campo das Ciências Humanas?

Caso pareça ser mais “fácil” se aventurar nesse tipo de atrevimento acadêmico aqueles que já são reconhecidos por suas comunidades científicas ou pertencentes a áreas do conhecimento mais flexíveis quanto à estrutura composicional dos gêneros acadêmicos (Cf. FUZA, 2015), arrisco dizer que até mesmo os campos cujas exigências seriam mais “fechadas” em termos de flexibilidade de se escrever, por recomendarem a objetividade e a exposição de dados estatísticos, apresentam discursos altamente dialógicos do ponto de vista de suas estruturas composicionais, como reconheceu Fuza (2015) e sugerem alguns dos resultados encontrados pela estudiosa em sua investigação de doutorado:

As áreas de Exatas e da Saúde, por exemplo, ao evocar os teóricos para embasar ora sua análise, ora sua introdução, evidenciam diálogos explícitos com os estudiosos, apesar de a área da Saúde procurar um maior apagamento dos limites entre o discurso do artigo e o discurso dos estudiosos, fazendo uso de referências numéricas em meio ao texto (FUZA, 2015, p. 285).

Logo, na exigência unânime de se travar diálogo com outros trabalhos da área e colocar citações e paráfrases de outros (o discurso citado), o discurso acadêmico mesmo autoritário seria dialógico, inclusive, externamente. Foi o que também observou Maciel (2014) ao considerar a interação entre a voz do autor e a voz que é citada. Para o pesquisador:

a escolha de um tipo de discurso e de uma variante para citar, para isolar ou diluir a palavra alheia mostra não apenas que existem concreta e textualmente relações dialógicas, mas atesta, além disso, existirem diferentes modos de ser fazer uma retomada dialógica. Desse modo, escolher citar a palavra do outro isolada entre aspas ou diluída na enunciação indica certas escolhas que o falante/escreve tem para assimilar e citar a voz do outro. (MACIEL, 2014, p. 161).

Nesse prisma, mesmo o que as convenções acadêmicas e algumas normas de publicação denominam de “padronizações” ou “homogeneização” da

escrita de um texto acadêmico, este estabelece relações dialógicas “internas” e “externas” (MACIEL, 2014), “mostradas” e “não mostradas” (CORRÊA, 2001), seja em sua forma de apresentação, seja em seu processo de produção, por exemplo. A partir das análises de artigos de diversas áreas do conhecimento, Fuza (2015) admitiu que:

Quando se realiza a análise textual dos artigos, observa-se uma homogeneidade em sua forma composicional, que responde às normas de submissão das revistas as quais, por estarem centradas nos aspectos da ABNT para a produção dos artigos, levam a certa padronização de composição dos textos em resumo, introdução, materiais e métodos, resultados, discussão, conclusões. Isso pode ser observado nas normas da revista da Saúde: “Estrutura é convencional, contendo introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão, com destaque às contribuições do estudo para o avanço do conhecimento na área de enfermagem”. No caso de artigos mais teóricos ou documentais, extrai-se a seção de materiais e métodos, acrescentando-se seções teóricas para discussão. Independentemente das áreas, há uma normatização de composição dos textos, até mesmo para manter o diálogo coeso e possível entre os membros da comunidade acadêmica, estabelecendo um consenso sobre o modo como um texto acadêmico deve ser apresentado no universo da academia. De forma geral, os artigos responderam ativamente ao aspecto formal esperado pelos periódicos dos quais fazem parte. Isso se vincula àquilo que é estável no gênero discursivo, conforme postulados bakhtinianos. (FUZA, 2015, p. 336).

Pelas considerações da pesquisadora, pode-se inferir que mesmo o que é “estável no gênero discursivo” não deixa de ser dialógico, uma vez que a forma composicional também é um aspecto dialógico, apesar de nem sempre ser assim visto. Maciel (2015) irá alertar para o fato de que “A forma composicional não existe como uma ‘fôrma’ vazia, mas como enunciado real e único, com sua extensão e disposição gráfica própria.” (MACIEL, 2015, p. 254).

Desse modo, as diferentes relações dialógicas, apreendidas ou a se buscar nos discursos e/ou em suas formas materiais, evidentes ou que visam a esconder, indicam a diversidade de maneiras pelas quais o dialogismo se estabelece no interior dos discursos acadêmicos e das práticas nos quais eles são elaborados e reclamam, portanto, estudos que possam distingui-los para melhor compreensão das relações de poder, constituição de discursos que se pretendem dominantes e da formação letrada de sujeitos acadêmicos. Também conforme Faraco (2009):

Ao qualificar as forças centrípetas como monologizantes, é preciso observar que elas não deixam de ser dialógicas: elas também constituem um gesto responsivo no oceano da heteroglossia. Em outras palavras, a atitude discursiva monológica é intrinsecamente dialógica – como aliás, na concepção do Círculo, todas as manifestações verbais.” (FARACO, 2009, p. 70).

Novamente, reitero a necessidade de marcar, portanto, as aspas no uso do termo “monologismo”. Acredito que reconhecer essa forma de dialogismo/relações dialógicas nos letramentos acadêmicos é de suma importância para o próximo passo, deste trabalho, que é pensar sobre modos de tratamento deste acontecimento no ES, pois há práticas que visam a uma “monologização” de discursos na universidade, ou melhor, à tentativa de apagamento evidente de outras vozes, na forma composicional, dos gêneros acadêmicos, as quais não são, facilmente, transformadas e que tal intuito exige trabalho a longo prazo e mobilizado por várias instâncias.

Penso, pois, ser este debate urgente ao entendimento dos letramentos acadêmicos, explicando sua presença neste momento de minha escrita, para que, com esta tese, possa pelo menos, alimentar um campo de pesquisas mais dialógicas no sentido bakhtiniano do termo e que possa fazer (re)pensar sobre os embates dialógicos nos processos de produção de gêneros e nas práticas acadêmicas, marcados pelo uso ou não de tecnologias digitais.

Tal postura poderá, quem sabe, ser mola propulsora para a modificação de trabalhos que vêm sendo construídos por um viés “monológico”, em suas formas, no meio acadêmico e mesmo, aos poucos, das próprias práticas letradas universitárias e formativas em função dessa movimentação de saberes e divulgação de outras maneiras de se olhar para os objetos linguísticos.

É preciso haver um reconhecimento de que, se há sujeitos múltiplos convivendo na universidade, enunciando e produzindo gêneros nas diversas práticas ocorrentes dentro da academia, é preciso pensar sobre isso, reconhecer as várias vozes envolvidas e conjecturar possíveis soluções para os “conflitos” que possam se instaurar, sobretudo nas práticas de ensino-aprendizagem e na formação docente inicial. Isso é defendido pela área da Linguística Aplicada, na qual este trabalho se insere, que “em última análise, quer intervir na ou falar à prática social” (MOITA LOPES, 2006, p, 23), pois “interessa ao campo aplicado pensar a pesquisa enquanto intervenção e o pesquisador enquanto agente dessa intervenção, e não as

maneiras de neutralizar essa dimensão de sua relação com seu objeto” (SIGNORINI, 2006, p. 187).

Com isso, decidi estabelecer uma abordagem dialógica dos letramentos promovidos na universidade brasileira e me aprofundar no entendimento de como tecnologias digitais cruzaram essas relações dialógicas, na formação de novas delas, o que começarei a demonstrar explicitamente na próxima seção.

3.3 CAMINHOS DE OBSERVAÇÃO DIALÓGICO-METODOLÓGICOS

Como já venho discutindo, a esfera universitária engendra a potencialidade de diversas espécies de diálogos, uma vez que propicia interações de sujeitos sociais provenientes de várias outras instâncias, por exemplo, alunos em uma mesma sala de aula, professores unidos por um departamento em comum, funcionários de uma secretaria de graduação, entre outras possibilidades; além de propiciar espaços de diálogos efetivos como assembleias de estudantes, eventos artísticos e científicos, situações de lazer e entretenimento.

Em outra via, além dos diálogos realizados entre os sujeitos que convivem e agem nesse contexto, trata-se de espaço propulsor a *relações dialógicas* nos *enunciados concretos*. Tão logo, partindo-se do pressuposto de que o dialogismo é característica inerente à linguagem, seja ele na forma verbal, escrita, *multi-* ou hipersemiótica, assumo a existência do processo de interação e luta constante entre sujeitos, ideias e vozes dentro da esfera acadêmica (por meio dos vários discursos e enunciações (re)produzidos e em circulação ali), mas também a marcada realidade do fenômeno das *relações dialógicas* que vão além desse diálogo, convocando “conversas” e embates amplos entre ideologias, normas institucionais, discursos, histórias de letramentos, movimentos políticos, políticas públicas educacionais, estigmas sociais, entre outros, mais recentemente, com novas mídias, modalidades de EaD, outras linguagens, enfim, práticas letradas *mediadas por* ou que se valem *de* tecnologias digitais.

Ademais, o que defendo, nesta tese, é que essas relações dialógicas têm implicações nas práticas letradas acadêmicas dos universitários, (res)significando-as e/ou refratando-as ao inseri-los no diálogo que vai além de “palavras”, onde podem se apropriar de modos de agir e (re)produzir gêneros discursivos e ações que na academia circulam.

Conforme autores dos NEL e Letramentos Acadêmicos, questões relativas às formações constitutivas dos sujeitos, seus modos de agir em contextos e épocas específicos, bem como de hierarquias e relações de dominações são essenciais para os trabalhos desenvolvidos sob seus escopos e, por conseguinte, compreensão dos conflitos na esfera universitária. Nesse sentido:

(...) alguns autores que integram a vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, bem como no sucesso do aluno nessa esfera, mas também questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem tem autoridade sobre ele; de identidade – relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito e da agência de letramento; e de poder – como posições parciais e ideológicas são apresentadas como neutras e como dadas através das exigências da escrita acadêmica e processos avaliativos. (OLIVEIRA, 2015, p. 130).

A autora destacou, assim, algumas instâncias consideradas pelos pesquisadores dos Letramentos Acadêmicos como igualmente envolvidas no ES e na inserção dos universitários na academia, como a questão da “identidade” e do “poder”. Para Satchwell, Barton e Hamilton (2013), “noções de *agência, identidade e poder* são fundamentais para as maneiras pelas quais diferentes formas de ‘fazer letramento’ são admitidas ou repelidas”⁸³ (SATCHWELL; BARTON; HAMILTON, 2013, p. 54, *grifos meus, tradução minha*). Goodfellow (2013) também abordou as mesmas noções, retomando conhecida estudiosa da escrita acadêmica, a saber, Ivanic:

O letramento em ambientes sociais envolve comunidades completas, ‘valores e crenças’ sobre: conhecimento, “*identidades, posições dos sujeitos, e potencial para agência*”, como também *relações de poder* que podem limitar ‘possibilidades de individualidade para determinados participantes’ (Ivanic et al. 2007: 706)⁸⁴. (GOODFELLOW, 2013, p. 67, *grifos meus, tradução minha*).

⁸³ No original: “*Notions of agency, identity, and power are fundamental to the ways in which different ways of ‘doing literacy’ are embraced or resisted*” (SATCHWELL; BARTON; HAMILTON, 2013, p. 54).

⁸⁴ No original: “*Literacy in social settings implicates whole communities, ‘values and beliefs’ about knowledge, ‘identities, subject positions, and potential for agency’, as well as power relations which may constrain ‘possibilities for self-hood for particular participants’* (Ivanic et al. 2007: 706)” (GOODFELLOW, 2013, p. 67).

Nessa linha de pensamento, encontram-se Gourlay, Hamilton e Lea (2014) que, justamente, criticam as pesquisas em tecnologias de aprendizagem por não darem a devida importância para “debates em torno de *poder*, autoridade, *identidade* e produção de significado”⁸⁵ (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 5, *grifos meus, tradução minha*). Observar as relações dialógicas instauradas por tais pontos, portanto, foi o primeiro intento a que aspirei.

Em meio às minhas reflexões e, principalmente, por conta de minhas percepções analíticas dos dados, entretanto, pude perceber que, muitas vezes, a semântica conceitual dessas noções se diferia da proposta dialógica bakhtiniana por, não raramente, tomá-las como unas, fechadas e (re)aplicáveis aos contextos em que ocorriam as práticas letradas nas universidades ou instâncias acadêmicas, levando-me, assim, em vez de abandoná-las, a ressignificá-las e refratá-las a partir dos pressupostos de Bakhtin e do Círculo, confrontando, portanto, *identidade*, *agência* e *poder* à *alteridade*, *responsividade* e *poderes plasmados*, respectivamente, o que será apresentado nas subseções específicas que seguem.

3.3.1 Caminho 1: identidades acadêmicas fissuradas

Como, por que e por quem, em que momento e em que contexto é produzida, mantida ou questionada certa identidade particular? (CUCHE, 1999, p.202).

A palavra identidade, em seu sentido conceitual, é concebida não unanimemente pelos campos de estudos. Vários trabalhos da literatura sobre a temática mostram divergências de concepções para a noção que já foi vista como característica individual e intransferível, algo como um atributo pessoal e, sobretudo dentro do prisma sociocultural, vem tendo seu hermetismo questionado, também em função de mudanças sociais, históricas e pelo reconhecimento da interseção entre esferas, sujeitos, culturas, lugares, enfim, pluralidades. Segundo Santos e Cavalcanti (2008):

Para uma discussão sobre o processo de construção de identidades, dois paradigmas se colocam: os estudos orientados pelos paradigmas da modernidade, com tendência essencialista, e os

⁸⁵ No original: “debates around power, authority, identity and meaning making” (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014, p. 5).

estudos orientados pelos paradigmas da pós-modernidade, não-essencialistas (SANTOS; CAVALCANTI, 2008, p. 431).

A leitura das autoras enquadra a primeira concepção como “essencialista” por ser pautada pelos paradigmas da modernidade, ou seja, da individualidade, ao passo que a outra, como “não-essencialista”, norteadas pelos paradigmas da pós-modernidade, isto é, mutantes (Cf. SANTOS; CAVALCANTI, 2008). É claro que a variação existe ainda em função da área e da perspectiva de que se posicionam os trabalhos. Dentro dos estudos linguísticos e aplicados essa variante também se aplica, por isso, penso ser importante destacar que pauto minhas reflexões pelo viés sociocultural.

A partir dele, começo chamando a voz de Cuche (1999) para quem “Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética.” (CUCHE, 1999, p. 183). Da posição do autor, saliento o caráter relacional da identidade, a qual diante da multiplicidade de relações possíveis, varia amplamente. Para Hall (2003), que reflete sobre identidade pela leitura de vários autores como Ernest Laclau (1990 *apud* HALL, 2003):

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2003, p. 17).

Como seres sociais que participam de práticas letradas também sociais, estamos todos a mercê desse “descentramento” social. Logo, assim como a sociedade é alterada a despeito de seu controle interno; suas instituições, como a universidade, também sofrem esses deslocamentos, implicando em identidades plurais, em modificação contínua e infundável (HALL, 2003), também marcada pelas relações com tecnologias digitais. E como essas identidades poderiam se (en)formar nas práticas de letramentos (acadêmicos)?

Alguns pesquisadores dentro dos NEL irão refletir sobre essa questão em seus trabalhos. Entre eles, está James Paul Gee, um dos fundadores daquele campo teórico-epistemológico. De acordo com o autor: “o tipo de pessoa que alguém reconhece como ‘ser’ naquele determinado tempo e espaço pode mudar de

momento para momento na interação, pode mudar de contexto para contexto e, é claro, pode ser ambíguo ou instável”.⁸⁶ (GEE, 2000, p. 99, *tradução minha*). Diante disso, concebe como identidade “ser reconhecido como um certo ‘tipo de pessoa’ em um dado contexto”⁸⁷ (GEE, 2000, p. 99, *tradução minha*), destacando, por exemplo, alguns meios para se ver a identidade, como “identidade natural” (*nature-identity*), “identidade institucional” (*institution-identity*), “identidade discursiva” (*discourse-identity*) e “identidade por afinidade” (*affinity-identity*) (GEE, 2000, p. 100).

Contudo, o que é ser reconhecido como certo “tipo de pessoa” em um contexto como a universidade que institui e legitima atitudes ao mesmo tempo em que os graduandos se constroem como sujeitos sociais, acadêmicos e como professores e pesquisadores? Em acréscimo, em uma esfera em diálogo com outras esferas sociais, principalmente, com a escola (formando, por exemplo, docentes, gestores e diretores) e com práticas multiletradas cotidianas, muitas vezes caracterizadas pelo uso de tecnologias digitais?

Embora os NEL e os Letramentos Acadêmicos concebam a noção de identidade como múltipla (Cf. GEE, 2000), o que se leva a falar em “identidades”, quando se pensa por um viés sociocultural e dialógico, mesmo a ideia de pluralidade/multiplicidade que permite “escolhas de identidades” ou “formações de identidades”, a partir de situações sociocomunicativas, parece insuficiente por presumir que os sujeitos optariam por uma(s) e não outra(s) ou seriam submetidos a uma(s) e não a outra(s) em determinadas esferas e práticas, pressupondo-se suas existências em separado e de forma que se pudesse determinar “onde começariam” e “onde terminariam”.

Nesse sentido, o sociólogo polonês Bauman, por exemplo, na obra *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi* (2005) rejeita a ideia de que compor uma identidade seria análogo a montar um quebra-cabeça por se tratar de processo incompleto, em que além de não se saber qual seria o formato final a ser combinado pelas peças, como no jogo, tem-se de fazer ajustes contínuos, não se iniciando “pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis” (BAUMAN, 2005, p. 55).

⁸⁶ No original: “*the kind of person one is recognized as ‘being’ at a given time and place can change from moment to moment in the interaction, can change from context to context, and of course, can be ambiguous or unstable*” (GEE, 2000, p. 99).

⁸⁷ No original: “*being recognized as certain ‘kind of person’ on a given context*” (GEE, 2000, p. 100).

Nessa ação indeterminada em que o processo de construção de identidades é modificado o tempo todo, Bauman (2005) também identifica tipos identitários *entre* pólos estabelecidos na “hierarquia global”, nos quais os sujeitos se localizariam, como esclarece em:

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que esteriotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...

*A maioria de nós paira desconfortavelmente entre esses dois polos, sem jamais ter certeza do tempo de duração de nossa liberdade de escolher o que desejamos e rejeitar o que nos desagrada, ou se seremos capazes de manter a posição de que atualmente desfrutamos pelo tempo que julgamos satisfatório e desejável. Na maior parte do tempo, o prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo. Afinal, sabemos que, se os nossos esforços fracassarem por escassez de recursos ou falta de determinação, uma outra identidade, intrusa e indesejada, pode ser cravada sobre aquela que nós mesmos escolhemos e construímos (BAUMAN, 2005, p. 44, *grifos meus*).*

Na visão sociológica de Bauman (2005), entre a ação de “escolher” ou de “aceitar” identidades impostas haveria um espaço transitório e de temporalidade imprecisa em que a maioria dos sujeitos se insere. Isso porque, ainda que um indivíduo faça opções por comportamentos, linguagens, posicionamentos linguístico-discursivos, corporais e vestuários, por exemplo, as várias identidades que o compunham anteriormente continuam a existir, ainda que fissuradas, confrontando-se entre si e sendo rompidas, atualizadas, remodeladas, fundidas, cindidas pelo contato com o “outro”, na *alteridade* que pode ser proveniente de situações que aceitamos ou não, percebemos ou não, escolhemos ou não.

Na tese de doutorado de Fischer (2007), por exemplo, a pesquisadora percebeu que várias identidades transitavam e se expandiam nas alunas de Letras observadas em sua pesquisa, conforme analisava os letramentos acadêmicos:

As perspectivas sobre a constituição letrada na esfera acadêmica, na voz das alunas, apontam para uma dinâmica integração entre os três

tipos de eventos de letramento acadêmico (...). Nessa direção, constata-se a expansão de identidades sociais, em âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Devido a esta expansão de identidades, outras posições são assumidas pelas alunas, com apoio da interface de Discursos, que circulam em diferentes esferas sociais das quais participam, como a familiar, a profissional (escolar, empresarial) e a acadêmica. (FISCHER, 2007, p. 221)

Outros trabalhos na esfera acadêmica apontam para a multiplicidade e expansão ou fragmentação de identidades. Nesse sentido, Fuza (2015), que investigou, dentro da perspectiva bakhtiniana, relações dialógicas na escrita de artigos científicos, afirmou que “Um dos princípios que norteiam as relações dialógicas é a alteridade, pois o enunciado se concretiza em virtude do interlocutor real ou presumido. O outro, assim, é inserido no enunciado, havendo sempre enunciados alheios dentro dele (...)” (FUZA, 2015, p. 42), o que pôde explicitar pela análise das publicações científicas de periódicos que empreendeu em sua tese.

Ao pensar no contexto acadêmico e, em particular, no *lócus* de investigação deste trabalho, distingue-se uma alteridade marcada por normas institucionais, exigências científicas e hierarquias sócio-profissionais que, aparentemente, determinam por completo os discursos. Digo, na aparência, pois, ainda que os enunciados estejam influenciados pela esfera acadêmica com suas práticas, seu sistema e seus enunciadores legitimados, os discursos externos, ou “dialogismo mostrado” (CORRÊA, 2004) e, principalmente, as escritas podem ser convencionadas. No entanto os diálogos internos são imensuravelmente produzidos pelos sujeitos e podem ser direcionados em diversos sentidos ainda que não sejam evidenciados nas produções acadêmicas.

Estes cruzamentos não lineares e conflitivos de discursos “mostrados” e “não mostrados” (CORRÊA, 2004) que se dão nas interações sociais dos alunos do curso de licenciatura em Letras repercutem na formação de suas identidades, as quais deverão ser vistas “não como uma condição permanente, mas como uma condição transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo configuradas na interação” (KLEIMAN, 1998, p. 280).

Neste ponto, localizo o embricamento das relações de poder com a identidade alteritária e fissurada. A esse respeito e, pontuando a influência delas em certos discursos externos, evoco Pasquotte-Vieira (2014):

O fato é que o caminho a ser *experienciado* pelo sujeito discursivo em meio às práticas letradas acadêmicas é construído, **por um lado, por suas escolhas e, ao mesmo tempo, por essas relações que determinam o que pode e como pode ser dito para os múltiplos interlocutores com os quais o diálogo é estabelecido, mas, principalmente, aqueles que, na hierarquia das relações acadêmico-institucionais, estabelecem a regra do jogo**, sejam eles os professores de disciplinas, os orientadores e avaliadores de projetos escritos de pesquisas nos mais diferentes graus, os pareceristas e editores de publicações, entre outros. (PASQUOTTE-VIERA, 2014, p. 71-72, *grifos da autora, negritos meus*).

Como se depreende dos dizeres da pesquisadora, os discursos externos dos sujeitos discursivos na esfera acadêmica são altamente controlados por instâncias e pessoas que “estabelecem a regra do jogo”, recomendando suas “identidades”. A autora também reconhece as “escolhas” dos indivíduos, em contiguidade com o segundo polo apontado por Bauman (2005).

Contudo, é preciso demarcar que, dados os limites dessas escolhas que se esbarram em relações de poder (Afinal, quais os perímetros das escolhas dos sujeitos-alunos?), complemento a divisão polar de Bauman (2005), qualificando o “meio” dos dois lados (escolhas limitadas por um lado, determinações das relações na academia por outro), como o *incontrolável* que também compõe a alteridade no centro: os sujeitos não controlam as situações que ocorrerão em suas vidas íntimas, as pessoas com as quais trabalharão, conversarão em seus dia-a-dias, as atividades a serem realizadas nas disciplinas acadêmicas, suas histórias de vida, as informações que adquirirão ao longo de suas trajetórias, as associações que farão a partir de leituras, sessões de filmes, músicas com os quais entrarão em contato, as tecnologias digitais e/ou analógicas que lhes serão oferecidas e muitos outros elementos.

Todos eles, porém, estão contribuindo ativamente para suas (re)constituições enquanto sujeitos discursivos acadêmicos (suas identidades sociais acadêmicas) que serão distintos ainda que estejam na mesma esfera e sofram as decisões impostas nela, justamente, quando considero a identidade “como uma produção social emergente da interação, *nem inteiramente livre das relações de poder* que se reproduzem na microinteração, *nem totalmente determinada por estas forças*” (KLEIMAN, 1998, p. 271, *grifos meus*).

Seria como se houvesse sempre a possibilidade (em maior ou menor grau) da transformação, da reação, já que uma “escolha de nossas múltiplas

identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a estas práticas.” (MOITA LOPES, 1998, p. 310). Assim, seria mais pertinente não falarmos em *uma(s) outra(s)* identidade adquirida(s), modificada(s) ou a nós “cravada(s)” para usar os termos de Bauman (2005), e sim em identidades difusas que, justamente, por não serem essencialistas, apresentam fissuras nas quais elementos são modificados o tempo todo.

Com efeito, “Na perspectiva dialógica, a imobilização não é estanque porque o sujeito, em constante movimento discursivo, de um modo ou de outro, vai ressignificando e se reposicionando o tempo todo.” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 224) em um processo ininterrupto de negociações. Se o sujeito se constrói em meio às relações e às negociações com o “outro” (não somente pessoas, mas objetos, instituições, tecnologias... os quais são articulados nas interações interpessoais.), para se formar enquanto sujeito enunciativo na esfera acadêmica, isso se dá do mesmo modo. Mais uma vez, chamando a autora para este trabalho, concordo com ela quando argumenta que “A negociação dialógica e a reflexividade se encontram no cerne do processo de alteridade que movimenta o sujeito discursivo para a sua integração às práticas letradas acadêmicas.” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 226).

Como uma das questões desta tese é pensar nas (res)significações e refrações de letramentos acadêmicos, a partir de tecnologias digitais por meio dos contatos com os “outros” – relações dialógicas –, é importante ponderar que, nas formações de identidades acadêmicas fissuradas dos sujeitos discursivos que observei, uma importante relação alteritária foi estabelecida por eles com as tecnologias, as quais seriam esses “outros”, igualmente, contribuintes para a produção de sentidos e de sujeitos nessas interações em contexto acadêmico. Nesse sentido:

seria insensato culpar os recursos eletrônicos, como os grupos de bate-papo da internet ou as “redes” de telefones celulares, pelo estado das coisas. É justamente o contrário: é porque somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo, que instrumentos eletrônicos para fazer exatamente isso nos são acessíveis e tendem a ser entusiasticamente adotados por milhões. (BAUMAN, 2005, p. 96).

A perspectiva de Bauman (2005) aponta para as forças centrípetas e centrífugas que, sempre em ação, marcam nossas relações com os “outros” e não nos permitem sermos seres fixos, nem unitários. O contexto acadêmico permeado atualmente por tecnologias digitais, portanto, não está condenado *a priori* a ser melhorado ou piorado por elas, mas as relações que os sujeitos estabelecem com aquelas, constituem-nos na alteridade e reformulam-nos o tempo todo: quais são as relações que vêm sendo estabelecidas no contexto brasileiro? Quais as relações estabelecidas entre os alunos (acadêmicos e professores em formação) no curso de Letras da Unicamp? As identidades sociais nessa esfera acadêmica remetem às *identidades sociais* – fissuradas por natureza – dentro de um contexto institucional.

Na obra *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (1998) reúnem-se vários artigos de pesquisadores, sob perspectivas plurais, para se discutir sobre a temática e chama-me a atenção por ser ainda hoje tema controverso dentro dos estudos linguísticos e aplicados, levando-me a assinalar o papel decisivo da identidade social fissurada para todos os contextos e, por conseguinte, o contexto institucional da Unicamp.

Sobre a ambivalência da legitimidade e (des)credibilidade de alguns discursos dentro das instituições, a organizadora do livro, a partir do conceito de “gramática da instituição, que é o contexto comunicativo”, de Topf (1992 *apud* SIGNORINI, 1998a, p. 150), assinala:

Essa ideia de uma gramática da instituição, para designar o conjunto de regras e códigos que balizam o campo de atuação e os limites para a validade das ações, estabelece uma forte relação entre forma lingüística, modelos de ação e formas habituais de raciocínio em contextos institucionais. Apesar de não garantir automaticidade e rigidez absoluta na relação entre formas e sentidos, ou entre formas e funções, essa “gramática” define parâmetros de relevância nas estratégias de produção e compreensão do discurso institucional. É nesse sentido que se pode dizer que ela produz tanto expectativas e tipificações quanto rupturas e vários graus de contradição e tensão. (SIGNORINI, 1998a, p. 151).

Seria, assim, essa “gramática da instituição”, no contexto acadêmico, um dos pontos de encruzilhada da (re)modelação das identidades sociais fissuradas dos estudantes universitários e dos “outros” que ali interagem com eles (docentes, funcionários, normas, regras, convenções de gêneros, tecnologias...) e que também incide nos discursos produzidos, gerando “expectativas e tipificações”, quando, por

exemplo, os alunos engajam-se nas práticas de letramentos a fim de adquirir a escrita acadêmica (FIAD, 2013b) e dominarem gêneros que serão importantes para a conclusão do curso de Letras (resenhas, ensaios, monografia). Resulta ainda em “graus de contradição e tensão”, como nos casos em que os universitários não conseguem se engajar em certas práticas letradas acadêmicas (Cf. FIAD, 2013a, 2013b; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015).

Assim, ininterruptamente, as frestas das identidades fissuradas são penetradas por elementos vários que nas relações de alteridade vão reconstituindo os sujeitos o tempo todo e, ao se tratar das práticas letradas acadêmicas, a “gramática da instituição” (que é um dos “outros”), assim como os vários “outros” que habitam a universidade são imprescindíveis para as formas como ocorrem essas penetrações. As identidades tomadas, então, como rupturas, **as identidades fissuradas são fundamentalmente dialógicas em termos internos e externos, implícitos e explícitos, formadas na alteridade**. Retomando Cuche (1999):

A identidade é tão difícil de se delimitar e de se definir, precisamente em razão de seu caráter multidimensional e dinâmico. É isto que lhe confere sua complexidade mas também o que lhe dá sua flexibilidade. A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até manipulações. (CUCHE, 1999, p. 196).

Sendo assim mutante, a identidade é (res)significada e refratada pela alteridade, impossibilitando “aos grupos e aos indivíduos fazer o que quer que desejem em matéria de identidade: a identidade é sempre resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo.” (CUCHE, 1999, p. 197), **levando-me à, na contraposição entre os conceitos de identidade e alteridade, fundi-los, concebendo assim o que nomeio, nesta tese, de alterdendade**.

Finalmente, diante de todo o exposto, ao longo da apresentação dos *enunciados concretos* que compõem meus dados, um caminho para compreender algumas das relações dialógicas, bem como a forma como se dão será observar o que chamo de **alterdendade**, a qual será apreendida por minha contraposição entre as escolhas dos sujeitos nas práticas letradas observadas, as imposições da esfera acadêmica e a parte do “incontrolável” que, embora particular à trajetória de cada universitário, é constituído em suas relações com os “outros”, inclusive, com tecnologias digitais. A figura a seguir resume esse caminho primeiro metodológico:

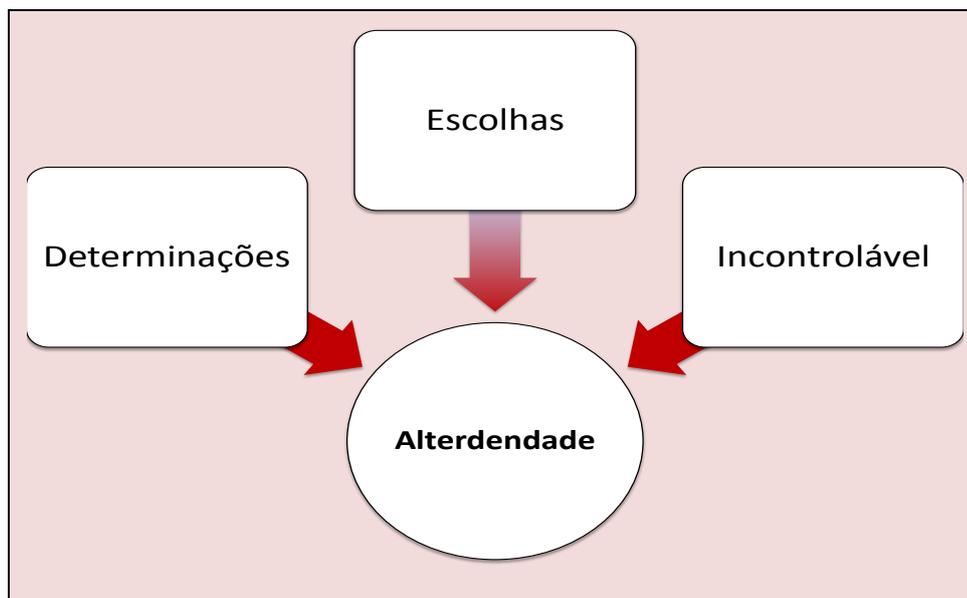


Figura 1 – Alterdendade (Fonte: elaboração própria)

Explicitado o primeiro caminho dialógico-metodológico para “teorizações profundas”, dedico-me na próxima subseção ao detalhamento do segundo.

3.3.2 Caminho 2: *agências acadêmicas responsivas*

Como já falado sobre as identidades fissuradas sempre constituídas nas interações físicas ou não, as relações produzidas com os “outros” são extremamente significativas (e imprescindíveis) para as existências dos sujeitos. Pensar, entretanto, na **alterdendade** como simples junção do “eu” e dos “outros” em meio às possibilidades de escolhas dos sujeitos, imposições a eles feitas ou do incontrolável, seria insuficiente por não serem consideradas as situações em que essas relações ocorrem, tampoco que fatores as geram. Eu esclareço: não pensar nos contextos de realização das interações e relações desses com outros contextos, limitaria a compreensão das práticas de letramentos e pode gerar:

cisão entre dois mundos reciprocamente impenetráveis e não comunicantes: o mundo não oficial da vida vivida, da vivência (...) e o mundo oficial, da cultura, do social feito das relações entre identidades, entre papéis, entre pertencimentos, entre diferenças indiferentes, entre indivíduos que, como tais, são individualizados por

coordenadas que os assumem como representativos deste ou daquele conjunto. (PONZIO, 2012, p. 18-19, *grifos do autor*).

Com efeito, somente unir o “eu” e o “outro” desconsiderando onde e como as interações foram desenvolvidas levaria a dissensão entre “mundos”, comunicada pelo autor, entre instâncias individuais e sociais. A perspectiva dialógica bakhtiniana, porém, não considera o diálogo como aditamento, mas imbricamento, fazendo-se pensar sobre cruzamentos entre esses “mundos”.

Faço a ressalva de que esse encontro não se dá no campo físico, o que me levou a relativizar a etnografia como metodologia na seção anterior. Para Ponzio (2012), por exemplo, a partir de uma base bakhtiniana, “o que unifica os dois mundos é o evento único do ato singular, participativo, não indiferente” (PONZIO, 2012, p. 21), encaminhando-me, assim, a pensar sobre a agência dos sujeitos entre esses mundos (não necessariamente físicos) e desenvolver a segunda contraposição conceitual anunciada, ou seja, entre agência e *responsividade*.

Quando se toma o conceito de agência como possibilidade de realizar ações na vida social, muitas vezes por meio de gêneros, práticas educacionais são significativas, posto que proporcionam o ensino e usos deles, podendo formar agentes efetivos:

A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência. O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividade (BAZERMAN, 2011, p. 19-20).

A ação social por meio de gêneros desenvolvidos na academia e no interior de suas disciplinas, no entanto, parece ser limitada diante da exigência de estudantes a se adequarem a práticas convencionalmente aceitas, principalmente de escrita, instaurando tensões entre dimensões individuais e coletivas desses sujeitos acadêmicos.

Ademais, aparentemente agora, mais do que em outros tempos, a agência dos sujeitos acadêmicos passou a ser questionada quanto às possibilidades ou cerceamentos de agência humana e não-humana, em função de usos de tecnologias digitais. Nesse sentido, embora muito venha sendo discutido sobre a questão da agência, inclusive em várias áreas do conhecimento (BUZATO;

JUNQUEIRA, 2013), comungo com Leffa (2013) o pressuposto de que “a ideia é que a agência humana é erguida não pela competição com máquinas, mas pela divisão do trabalho com elas”,⁸⁸ (LEFFA, 2013, p. 73, *tradução minha*) posto que a opinião expressa pelo autor seja a de que “é mais produtivo ver agência humana não como *oposta a* ou *competitiva com* a agência não humana, mas sim como *compartilhada com*, em uma maneira distribuída”⁸⁹ (LEFFA, 2013, p. 78, *tradução minha, grifos meus*).

Em suma, a agência pode ser entendida como uma “capacidade para agir mediada socioculturalmente” (AHEARN, 2001, p. 112, *tradução minha*), que se distingue de liberdade indistinta ou de resistência, uma vez que seria variável de contextos socioculturais para contextos socioculturais e que, portanto, deve considerar ações humanas em relação com estruturas sociais (AHEARN, 2001) e linguísticas. Assim, aproximo-me da visão bakhtiniana de *responsividade*.

Na perspectiva bakhtiniana, todas as ações são realizadas na relação com o “outro”, estando, justamente, nessa alteridade sempre presente, os limites ou as inspirações para a agência sempre marcada pela intersecção do sociocultural, histórico, discursivo e individual pela qual se forma o “ato singular responsável” (*Postupok*) (BAKHTIN, 2010, p. 44), e “Responsável também no sentido de ‘responsivo’”. (PONZIO, 2012, p. 10).

Desse modo, inseparavelmente às responsabilidades sobre nossas ações, também agiríamos em resposta a outros sujeitos, épocas, contextos e a partir de nossa estrutura sociocultural, sendo a agência uma espécie de obrigação dos sujeitos, ou melhor, de uma qualidade inerente da existência.

É preciso entender, conforme conta Sobral (2009), que há “na concepção de ato de Bakhtin um processo de ato, um produto de ato e um agente (interagente) do ato” (SOBRAL, 2009, p. 25), ou seja, uma situação que gera resultados por meio dos indivíduos. No caso de meu contexto de investigação, eu poderia falar em uma prática de letramento acadêmico que culminou em um material didático produzido pelos alunos do curso de licenciatura em Letras do IEL/Unicamp que fizeram a Disciplina do Estágio no ano de 2013, o que me motivou a analisar, neste trabalho, tudo o que envolveu esse processo, inclusive, o que não fez parte direta dele como

⁸⁸ No original: “*The idea is that human agency is raised not by competing with machines but by dividing labor with them*” (LEFFA, 2013, p. 73).

⁸⁹ No original: “*it is more productive to see human agency not as opposed to or competitive with nonhuman agency but rather as shared with, in a distributed manner*” (LEFFA, 2013, p. 78).

leis, a formação da universidade pública brasileira e seus modos de formar professores e pesquisadores. Isso porque “entender um ato é entender o todo do ato, sua dialética produto-processo, seu caráter situado, isto é de ação humana que ocorre num *hic et nunc*, aqui e agora. (SOBRAL, 2009, p. 27, *grifos do autor*). Conforme Pasquotte-Vieira (2014):

Uma das características que precisa ficar mais transparente e menos oculta no processo de integração dos sujeitos a práticas letradas dos meios acadêmicos está nessa dimensão discursiva da prática letrada segundo um processo dialógico e de alteridade em que os sujeitos se constituem discursivamente na relação com o outro. Assim, *os sujeitos são ativos e inacabados por estarem sempre se construindo discursivamente, terem uma história e ocuparem lugares sócio-históricos de onde se posicionam para ativar sua responsividade.* (PASQUOTTE-VIEIRA, p. 188, *grifos meus*).

Essa “responsividade”, à qual alude a autora, é também motivada pelo diálogo com tecnologias, como já comentado. Bakhtin (2010) chegou a mencionar a relação entre os “atos responsáveis” e as tecnologias, embora não estivesse tratando do digital por anteceder-las, levando a se pensar sobre a necessidade de os sujeitos serem agentes mediante aparatos tecnológicos nas situações socioculturais:

É aterrorizante tudo o que é tecnológico, *quando abstraído da unidade singular do existir de cada um* e deixado entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nesta unidade singular da vida de cada um como força irresponsável, deletéria e devastante (BAKHTIN, 2010, p. 50, *grifos meus*).

Ao refletir acerca desse comentário bakhtiniano, interpreto-o como indicativo de certo “dever em se agir” mediante também às tecnologias, sejam quais forem. O filósofo instiga a se assumir uma agência obrigatória, pois todo agir é “único” e “singular”, sendo, portanto, nossas (participa)ções “atos responsáveis”, mesmo quando não realizamos ações concretas, isto é, “eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas interiormente” (BAKHTIN, 2010, p. 98), tendo em vista que “ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Em resumo, da mesma maneira que os atos tornam-se singulares e ativos, as tecnologias (e aqui incluo as digitais) podem ser usadas para mediá-los, levantando reflexões sobre a responsabilidade/agência de uma geração

tecnologicamente digital que vive e opera na sociedade e na(s) universidade(s). No entanto, esse agir de um prisma bakhtiniano não necessariamente se exprimiria concretamente.

Essa outra interpretação para agência diverge, em parte, do conceito de agência, muitas vezes tomado, pela perspectiva dos NEL, a qual a considera como (re)ações positivas dos sujeitos nas interações das quais participam. Explicando melhor: seriam as respostas criativas, individuais e até subversivas dos indivíduos diante das situações sociais experienciadas. Também estudos dentro do Letramento Digital adotam esse conceito de “agência”, entendendo-a como possibilidade de mudança substancial nas práticas letradas (Cf. KALANTIZIS; COPE, 2006).

Nessa perspectiva, o oposto à “agência” dos sujeitos seria o “fracasso” nas práticas letradas, quando esses não conseguem (re)agir, principalmente, por meio da linguagem ocasionada pelo não domínio do discurso acadêmico, mesmo que recorram a tecnologias digitais, em função, por exemplo, das marcadas relações de poderes.

Neste contexto, quando os universitários criam estratégias para responderem às pressões e atingirem os objetivos pretendidos na esfera acadêmica (produzirem gêneros acadêmicos, atingirem boas médias nas disciplinas, concluírem seus cursos de graduação e pós-graduação, publicarem, etc.) por meio de alternativas individuais, recorrência a tecnologias digitais ou redes de relações com outros acadêmicos, entre outras ações, estariam valendo-se de suas agências.

Esse parece ser o sentido predominante do conceito de agência para grande parte dos estudos desenvolvidos no quadro do NEL e Letramentos Acadêmicos. Entretanto, para um enquadre dialógico das práticas linguísticas e, portanto, do discurso acadêmico, sugere ser redutor, já que pressupõe ações concretas ou, pelo menos, tentativas sólidas delas.

Nesse sentido, contraponho a noção de agência à *responsividade* em termos bakhtinianos, já que como mencionado anteriormente, Bakhtin a entende como a qualidade da recepção a todas as enunciações, seja de forma expressa verbalmente ou interna (BAKHTIN, 2003).

A responsividade percebida, assim, não é equiparada a uma ação concreta imediata, tampouco exclusivamente positiva ou modificadora do *status quo* de uma situação sociocomunicativa, mas que pode se refletir de diversas formas, inclusive interiores aos sujeitos e não explicitadas, já que mesmo o silêncio e a

(in)existência de uma ação concreta são formas de se responder. Citando Bakhtin (2003):

(...) a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte. (...) Tudo o que dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). (BAKHTIN, 2003, p. 272, *grifos do autor*).

O enfoque bakhtiniano expandiria, assim, de uma visão de agência como transformação concreta para ações em níveis variados, iluminando o caminho para entendimento da ação/resposta em toda “a forma em que ela se dê”, inclusive na forma de uma não reação física, nem verbal. Com efeito, a concepção de agência defendida pelos NEL e Letramentos Acadêmicos, na maioria das vezes, aponta para alterações substanciais nos contextos de pesquisa, como a revelação de “aspectos ocultos” nos letramentos acadêmicos (STREET, 2009) que levariam ao fim de práticas opacas no ensino da escrita ou à mudança de orientações pedagógicas para o ensino da escrita no Ensino Superior (LILLIS, 2003), as quais o revolucionariam por serem dialógicas.

A notável mudança de perspectiva, introduzida pelo viés bakhtiniano, conduziu-me à revisão desse conceito de agência adotado pelos enquadres. No ano de 2014, aconteceu o *V Colóquio Internacional de Letramento e Cultura Escrita*,⁹⁰ promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais. Naquela ocasião, apresentei reflexões que fazia para esta tese, principalmente, no que diz respeito à noção de agência e intitulei a apresentação e a escrita do texto para os anais do evento de “Agência acadêmica e tecnologias digitais: a constituição de sujeitos universitários em práticas letradas de um curso de Letras”. Retomo as considerações daquele momento, agora, para algumas reformulações.

⁹⁰ Belo Horizonte 12 a 14 de agosto de 2014. Página do evento: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/coloquioletramento/>>. Acesso em 20 abr. 2016.

Naquele período, eu me encontrava em um processo não findado (se é que um dia esse terminou) de reflexões, justamente, sobre a noção de agência e muito me apoiava na leitura de uma obra em forma de coletânea, intitulada *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*, que tinha sido recentemente lançada no âmbito internacional por acadêmicos do Brasil, organizada por Buzato e Junqueira (2013), sobre perspectivas e questionamentos de estudiosos dos letramentos para (novas) agências (“*new agencies?*”), a partir de contextos brasileiros.

Dessa forma, meus primeiros pensamentos, os quais verbalizei naquela situação e texto, e cujos trechos ora retomo, eram os de que as tecnologias digitais “potencializavam a agência dos sujeitos envolvidos” em função de algumas supostas comodidades para localizar e armazenar conteúdos no meio digital.

Além disso, cheguei a apontar ferramentas tecnológicas como favoráveis para produções acadêmicas de estudantes ao ampararem a “escrita de trabalhos acadêmicos: o indivíduo pode copiar trechos, inverter facilmente a disposição dos parágrafos, inserir citações”, destacando que “empregando tecnologias digitais, o sujeito é capaz de encontrar e fazer referências diretas a fontes, quiçá antes não acessíveis na íntegra ou divulgar seus estudos a outros pesquisadores e à comunidade científica de um modo amplo”.

Em suma, eu expressava a visão de que as TDIC traziam benefícios para as atitudes concretas (que considerava agências) dos sujeitos na universidade, chegando às “conclusões parciais” de que esses recursos estavam ampliando seus modos de agir, “recorrendo, por vezes, às tecnologias digitais como ferramentas para praticarem suas agências também na academia.”

Tão logo eu também me focava em uma noção de agência como possibilidades de livres e positivas escolhas no âmbito da concretização, ou, pelo menos intenção desta:

Como o senso comum tem isto, agência pode ser definida, pelo otimista, como livre-arbítrio, e pelo cético, como nada mais do que resistência, em um sentido Foucaultiano de lutar contra alguém ou tentativas de algo a mais de governar nossas ações. As Ciências Sociais, entretanto, têm produzido muito poucas definições elaboradas para agência, alguma das quais se sobrepõem ou contradizem as outras. Não muito frequentemente através de análises sistemáticas, agência tem sido associada com individualidade, motivação, desejo livre-arbítrio, propósito,

intencionalidade, escolha, iniciativa, liberdade e criatividade”⁹¹ (BUZATO, 2013, p. 24, *tradução minha*).

Por esse viés, eu me pautava nessas conceituações qualificadas por Buzato (2013) como insuficientes e, reconheço, não havia um olhar dialógico bakhtiniano orientando meu modo de conceber a noção. De acordo com Sobral (2009) “o grande diferencial da filosofia do ato de Bakhtin é precisamente a forma de proposição do agente dos atos como mediadores entre os atos particulares que realiza e os atos/atividades possíveis em sua situação” (SOBRAL, 2009, p. 28). Em outras palavras:

(a) o agente age numa situação concreta organizada em torno de práticas sociais e históricas que limitam as possibilidades de atos e de formas de realização de atos e (b) essas circunstâncias específicas devem ser consideradas em todo entendimento de atos, porque, sem elas, os atos são incompreensíveis. (SOBRAL, 2009, p. 29).

As características (a) e (b) apontadas por Sobral (2009), demonstram que dentro do prisma bakhtiniano de agência não haveria somente ações positivas, tampouco plenamente elegíveis pelos sujeitos agentes.

Decorrido algum tempo, então, sob luz bakhtiniana, comecei a problematizar os “atos/atividades”, isto é a agência, por outro ponto de vista, ou melhor, de outros pontos de vista que colocaram em pauta aspectos não estritamente positivos, nem ambivalentes (idealizadores ou negativos), mas que descaracterizaram atribuições de adjetivos a *priori* e também me levaram a pensar nas limitações dos contextos socioculturais.

Para tanto, novamente, recorri ao livro preparado por Buzato e Junqueira (2013), especialmente, ao capítulo 2, no qual Buzato (2013) dedicou-se ao delineamento e descrição de importantes conceitos de agência nas Ciências Humanas para compreender melhor as conceituações conflituosas e existentes. É preciso balizar que, embora o autor não estivesse trabalhando dentro do enquadre

⁹¹ No original: “As common sense has it, agency can be defined, by the optimist, as free will, and by the skeptic, a nothing more than resistance, in Foucauldian sense of fighting someone or something else’s attempts to govern our actions. Social sciences, however, have produced quite few elaborate definitions for agency, some of which overlap or contradict the others. Not too often through systematic analyses, agency has been associated with selfhood, motivation, free will, purpose, intentionality, choice, initiative, freedom, and creatitivity” (BUZATO, 2013, p. 24).

dos NEL, tampouco dos Letramentos Acadêmicos, e sim dos Novos Letramentos, seu trabalho pôde me levar a considerações interessantes, que aqui apresento, exatamente por desviar-se do olhar já instaurado por quadros teórico-metodológicos e, sobretudo, devido ao fato de ter trazido tecnologias digitais para o debate, emparelhadas à noção de agência em práticas/eventos de letramentos em geral. Sumarizando o mapeamento realizado por Buzato (2013) ofereço o quadro⁹² retrospecto e comparativo desenvolvido a partir de minha leitura do texto do estudioso:

Quadro 1 – conceitos de agência na literatura a partir de Buzato (2013) (Fonte: produzido a partir do texto do autor)

Linhas de debate	Principais teóricos	Perspectivas de agência
Condicionados e Normativos	T. Parsons	Influências do pensamento kantiano sobre ordens condicionais e normativas. Perspectiva: Teoria da ação → <i>“eles [os atores] não são totalmente livres para agir, mas tem a habilidade para escolher entre formas opcionais, dadas as condições ou restrições da situação.”</i> ⁹³
Individuais ou Coletivos	Sewell (1) M. Archer (2)	Junção das posições ontológicas de individualismo e coletivismo. Perspectivas: (1) ambivalência → <i>“agência é coletiva e também individual”</i> ⁹⁴ / (2) distinção entre agentes → <i>“i.e., indivíduos que personificam papéis que desejam ocupar, e desta forma adquirir suas identidades sociais”</i> ⁹⁵ .
Objetivismo e Subjetivismo	P. Bourdieu (1) Berger & Luckmann (2)	Superação da oposição entre objetos e sujeitos. Perspectivas: (1) Teoria da prática → <i>“o sujeito individual é socializado em um campo de relações entre posições que podem ser ocupadas, mas que existem independentemente dos atores”</i> ⁹⁶ / (2) dialética agente-estrutura → <i>“Os objetos emergem situados em e através da, ação social significativa, e</i>

⁹² Agradeço ao Prof. Dr. Marcelo El Kiori Buzato pela leitura do quadro e sugestões de sua estruturação.

⁹³ No texto de Buzato: *“they [actors] are not totally free to act but have the ability to choose among optional means, given the conditions or the restrains of situation”* (BUZATO, 2013, p. 27).

⁹⁴ No original: *“agency is collective as well individual”* (SEWELL 1992 *apud* BUZATO, 2013, p. 27).

⁹⁵ Buzato assinala a divisão entre agentes feita por Archer (2002): *“i.e., individuals who personify roles they wish to occupy, and thus acquire their social identities.”* (BUZATO, 2013, p. 28).

⁹⁶ No original: *“individual subject is socialized in a field of relationships among positions that can be occupied but which exist independently of actors.”* (BUZATO, 2013, p. 28).

		<i>podem vir a ser tão duráveis e obstinados como para ser chamados fatos sociais.</i> ⁹⁷
Tempo e Espaço	Emirbayer & Mische (1) Giddens (2)	Considerações de tempos e espaços em harmonia. Perspectivas: (1) dinamismo → “tempo e espaço são elementos-chave das possibilidades dinâmicas de agência humana.” ⁹⁸ / (2) desencaixe → “a importância do espaço-tempo na reprodução e transformação das sociedades na modernidade tardia como aumento da coordenação sistemática de práticas sociais entre os contextos (distanciamento tempo- espaço, em seu vocabulário) é tornar os sistemas sociais previamente distintos conectados e interdependentes, em um processo referido como ‘desencaixe.’” ⁹⁹
O Local e O Global	Hay	Entendimento da globalização como processo sócio-histórico que tem implicações locais. Perspectiva: Abordagem estratégica relacional → “atores orientam seus possíveis cursos de ação a percepções do contexto estratégico relevante” ¹⁰⁰ .
Integração Agência-Estrutura	Giddens	Integração de agência e estrutura. Perspectiva: Teoria da estruturação → “estrutura é não somente o meio, mas também o efeito, de interações sociais: estrutura e agência são uma dualidade.” ¹⁰¹
Estruturação e Apropriação Tecnológica	Orlikowski (1) Kallinicos (2)	Entendimento de estruturas relacionadas às apropriações tecnológicas. Perspectivas: (1) Separação entre tecnologias como artefatos e tecnologias em uso → “estruturação de gatilhos como um processo recursivo que pode alterar

⁹⁷ No original: “Objects emerge in and through situated, meaningful social action, and can come to be so durable and obdurate as to be called social facts.” (BUZATO, 2013, p. 29).

⁹⁸ No original: “Emirbayer & Mische (1998, p. 965) argued that time and space are key elements of the dynamic possibilities of human agency.” (BUZATO, 2013, p. 29).

⁹⁹ No original: “Giddens highlighted the importance of space-time in the reproduction and transformation of societies in late modernity as increased systematic coordination of social practices across contexts (time-space distancing, in his vocabulary) is making previously distinctive social systems connected and interdependent, in a process referred to as “disembedding”. (BUZATO, 2013, p. 30).

¹⁰⁰ No original: “For Hay, actors orient their possible courses of action to perceptions of the relevant strategic context.” (BUZATO, 2013, p. 30).

¹⁰¹ No original: “(...) structure is not only the medium, but also the outcome, of social interactions: structure and agency are a duality.” (BUZATO, 2013, p. 31).

		<i>igualmente a tecnologia e o contexto por meio da agência.</i> ¹⁰² / (2) Limitações das tecnologias → “A agência humana por meio e nas tecnologias, portanto, é amplamente dependente do quanto a tecnologia está aberta para a manipulação de seus princípios fundamentais pelo usuário.” ¹⁰³
Humano e Não-Humano	Archer (1) Warschauer (2)	União da agência humana e não-humana. Perspectivas: (1) Realismo crítico/dualismo analítico → “ <i>agência e estrutura devem ser mantidas em planos analíticos separados (o que ela [a autora] chama de dualismo analítico), uma vez que a agência é também condicionada pela subjetividade humana</i> ” ¹⁰⁴ / (2) instrumentalismo tecnológico → “ <i>a ideia que tanto humanos como não-humanos agem, mas humanos podem deveras determinar como não humanos irão agir. A estruturação de Giddens também pode ser considerada em um meio termo</i> ” ¹⁰⁵ .
ANT	Latour	Influências do pensamento latouriano sobre redes de pessoas e objetos significando-se e resultando na estrutura (que é seu efeito). Perspectiva: Actor-Network Theory (ANT) → “ <i>Tanto humanos como não humanos são feitos agentes trabalhando juntos para produzir e sustentar uma parte da realidade (social) e só podem adquirir uma identidade em relação a outros, isto é, tornarem-se atores. A montagem resultante é chamada um ator-rede, e o processo através do qual um ator-rede (também referido como quase-sujeito ou quase-objeto) vem a ser é chamado tradução.</i> ” ¹⁰⁶ / “ <i>Coisas (objetividade) e</i>

¹⁰² No original: “*This, Orlikowski argued, triggers structuration as a recursive process that can alter both the technology and the context through agency.*” (BUZATO, 2013, p. 32).

¹⁰³ No original: “*Human agency through and in Technologies, therefore, is largely dependent on how much the technology is open to the manipulation of its core principles by the user.*” (BUZATO, 2013, p. 33).

¹⁰⁴ No original: “*Agency and structure should be kept in separate analytical planes (which she called analytical dualism), since agency is also conditioned by human subjectivity*” (BUZATO, 2013, p. 33).

¹⁰⁵ No original: “*the ideia that both humans and non-humans act, but humans can thoroughly determine how non-human Will act. Giddens’s structure can also be considered in the middle ground*” (BUZATO, 2013, p. 34).

¹⁰⁶ A partir do pensamento de Latour, argumenta que “*Both human and non-humans are made of actants working together to produce and sustain a piece of (social) reality and can only acquire na identity in relation to another, that is, become actors. The resulting assemblage is called na actor-*

		<i>pessoas (subjetividade) são/tornam-se o que eles fazem (agência) em relação a quem ou o quê eles atribuem a (estrutura)</i> ¹⁰⁷ .
--	--	---

As diferentes formas de conceber agência explicitadas, a partir de Buzato (2013), assim como o próprio trabalho do autor que defende uma teoria ator-rede, apontam para diversos elementos, incluindo tecnologias (digitais ou não), que são considerados pelos estudiosos quando refletem sobre o conceito nas Ciências Humanas. O próprio Buzato (2013), que fez algumas críticas a limitações de uma ou outra perspectiva de agência em seu texto, ao defender a ANT comenta que:

Baseada no princípio fundamental da teoria, uma manobra metodológica ambiciosa é possível por meio da qual textos, tecnologias, letramentos e pessoas letradas podem ser descritas como traduções interconectadas que ocorrem em um plano singular contínuo. Em outras palavras, *é possível retratar a agência de sujeitos letrados como um processo de inscrever e traduzir atores (pessoas, textos, tecnologias, ideias, corpos e assim por diante) enquanto eles estão também inscritos e traduzidos em diversos letramentos vistos como amplas traduções deles mesmos*¹⁰⁸. (BUZATO, 2013, p. 38, *tradução minha, grifos meus*).

Com efeito, tanto os autores rememorados por Buzato (2013), quanto ele próprio, caracterizam agência sempre em relação a algo (condições, padrões sociais, pessoas, formas, esferas, movimentos históricos, estruturas, artefatos, tecnologias, objetos...) de uma forma dialógica, como *respostas* em direções diversas.

Sem aderir a nenhuma delas, mas destacando a constituição responsiva de todas, confirmo a relevância da contraposição que faço entre agência e responsividade, uma vez que as ações dos agentes podem ser determinadas/determinar, reformuladas/levar outros a reformular, abertas à/abrir

network, and the process through which an actor-network (also referred to as quasi-subject or quasi-object) comes to be is called translation." (BUZATO, 2013, p. 35).

¹⁰⁷ Ainda seguindo os pressupostos latourianos: *"Things (objectivity) and people (subjective) are/become what they do (agency) in relation to whomever or whatever they attach to (estructure)"* (BUZATO, 2013, p. 3).

¹⁰⁸ No original: *"Based on this foundational principle of the theory, an ambitious methodological maneuver is possible through which texts, technologies, literacies and literate people can be described as interconnected translations taking place in one single continuous plane. In other words, it is possible to portray a literature subjects' agency as a process of enrolling and translate actors (people, texts, technologies, ideas, bodies, and so on) while they are also enrolled and translate in diverse literacies seen as larger translations themselves."* (BUZATO, 2013, p. 38).

para, influenciadas por/influenciar os “outros” em diferentes direções de “respostas” a todos esses elementos mencionados e ainda outros não elencados pelos autores, tais como sistemas escolares e universitários.

Dessa forma, a agência é estabelecida na alteridade de forma responsiva, e ainda que seja concebida pela maioria como ligada a fatores externos de (re)ação pode não o ser, ao dar-se no nível do “diálogo interior” (BAKHTIN, 1997), quando, por exemplo, um universitário lê um artigo em seu *ipad* e não o utiliza de forma direta na escrita de um trabalho acadêmico. Será que podemos precisar que este texto não foi, realmente, usado mesmo sem ter sido citado na produção final do estudante? O dialogismo pode ser mensurado?

Pensando que não há limites, sequer definições para as relações dialógicas, incluindo-se o diálogo interno, não seria coerente equiparar a agência responsiva unicamente a um ato externo (físico e/ou verbal, por exemplo), nem, tampouco, positivo. A natureza **dialógica da agência, tanto interna como externamente, levou-me, na contraposição entre os conceitos de agência e responsividade, a fundi-los, concebendo assim, nesta tese, a noção de responsabilidade.**

Para analisar como essa se construiu, o caminho traçado foi seguir iluminando-a com a concepção bakhtiniana de “ato-atividade” (BAKHTIN, 2010, p. 42), que propõe união da individualidade e do coletivo nos momentos “únicos” e “irrepetíveis” de suas situações de ocorrência: “Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irreduzivelmente, existe, vem a ser, se realiza.” (BAKHTIN, 2010, p. 42, *grifos do autor*). A esse respeito pontua Sobral (2009):

As práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados; supõem situações concretas e sujeitos concretos; supõem ainda a intencionalidade do sujeito de realizar atos e sua realização concreta de acordo com formas aceitas de realização, ainda que sempre em realização individual-relacional. Para Bakhtin, que fala de “atos de nossa atividade”, há atividades-tipo, os atos/atividades, ou seja, conjuntos globais de atos, e atos-ocorrência, atos/feitos, ou seja, ocorrências singulares de atos, organizados contudo segundo atos/atividades. (SOBRAL, 2009, p. 29).

Uma compreensão de agência como **responsabilidade** reconhece, portanto, a importância dos “atos-atividade” e de “atos/ocorrência” (BAKHTIN, 2010),

sendo esses elementos os quais orientaram minhas apreciações analíticas dos dados para formular “teorizações profundas”, uma vez que foi por meio dos procedimentos etnográficos que pude captar os “episódios-chave” (DEY, 1993) e refletir sobre eles, os quais jamais se repetirão no curso de licenciatura em Letras da Unicamp, pois “a experiência atual e uni-corrente’ do ato é o processo do ato, que se atualiza (se realiza) numa situação concreta que não permanece imutável e, portanto, ocorre uma única vez.” (SOBRAL, 2009, p. 26). O caminho dialógico-metodológico para apreensão desses “atos singulares” pode ser melhor visualizado pela figura:

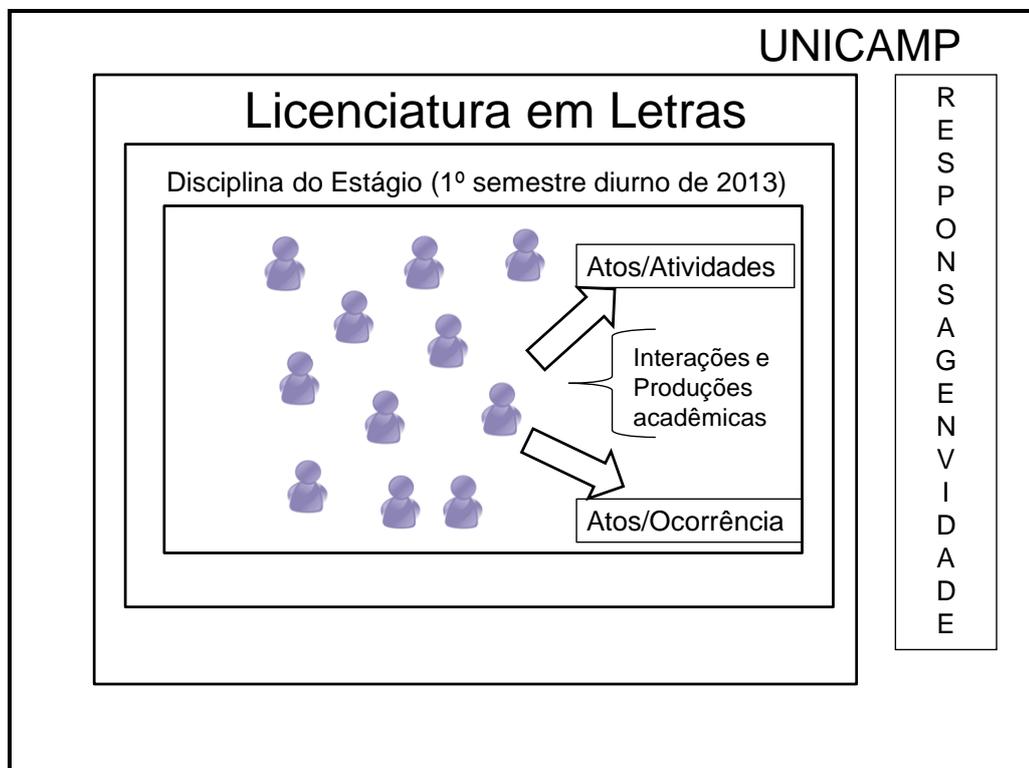


Figura 2 – Responsabilidade (Fonte: elaboração própria)

Na figura, busco expressar meu entendimento sobre o que compreendo por **responsabilidade**, ou seja, “atos/atividades” e “atos/ocorrência” que envolveram práticas de letramentos acadêmicos e foram desenvolvidos no contexto particular da Disciplina do Estágio do curso de licenciatura em Letras da Unicamp em momento particular (social, histórico e político). Reitero também meu reconhecimento de que não seria possível captar a totalidade deles, em função dos presumidos e do que não é exprimido verbalmente nas ações.

Logo, ative-me ao que foi discursivamente identificado nas apreciações analíticas que apresentarei nos capítulos porvindouros. Antes disso, neste momento, encaminho a escrita para explicitação do terceiro e último caminho dialógico-metodológico que constitui a próxima subseção.

3.3.3 Caminho 3: Poderes plasmados

Na subseção anterior revisei o conceito de agência considerado na perspectiva dos NEL e Letramentos Acadêmicos por meio do enfoque dialógico bakhtiniano, o qual amplia a noção para além de reações concretas e/ou positivas, considerando o individual e o social no agir, levando-me a falar em **responsagenvidade**.¹⁰⁹

Destarte, se o sujeito agente é balizado pelo “eu” e pelos “outros” nas interações, é relevante se considerar quais seriam os pesos e as medidas para esse balanceamento, em outras palavras, até que ponto haveria ações pautadas na individualidade ou na coletividade nas **responsagenvidades** dos indivíduos? Conjecturar sobre isso, leva à reflexão sobre o que consentiria ações mais “livres” ou “determinadas” dos sujeitos nas esferas sociais, ou seja, os “poderes” dos sujeitos agentes e os “poderes” que transitam nas esferas onde interagem, como por exemplo, na esfera da universidade.

Grande parte da literatura estrangeira, produzida pelos fundadores e seguidores da perspectiva atinente aos NEL e também à perspectiva específica dos Letramentos Acadêmicos refere-se às implicações de “relações de poder” para o entendimento dos contextos particulares estudados. Nos textos célebres sobre NEL e Letramentos Acadêmicos, respectivamente, os autores argumentam, por exemplo, que:

Nós ainda, então, precisamos analisar e contestar o que conta como “letramento” (e numeramento), o que eventos de letramento e práticas significam para usuários em diferentes contextos culturais e sociais - - a inspiração original para os NEL – mas também o que são os “limites do local”; e, como os escritores citados aqui indicam como o letramento se relaciona com questões mais gerais da teoria social

¹⁰⁹ Também em Sobral (2009) pode ser encontrado um neologismo para redefinição do conceito de “ato” com base em Bakhtin. O pesquisador o resume em: “Propusemos (Sobral 2005a) o polêmico neologismo ‘responsabilidade’ como uma tentativa de unir numa só palavra esses dois aspectos, o de responder pelos próprios atos, e o de responder a alguém ou alguma coisa.” (SOBRAL, 2009, p. 58).

sobre textualidade, palavras figuradas, identidade e *poder*.¹¹⁰ (STREET, 2003, p. 87-88, *tradução minha, grifos meus*).

O modelo dos letramentos acadêmicos, então, incorpora ao mesmo tempo os outros modelos [modelo das habilidades e modelo da socialização] em uma forma mais abrangente de compreensão da natureza da escrita de estudantes dentro de práticas institucionais, *relações de poder* e identidades¹¹¹ (LEA, STREET, 1998, p. 261, *tradução minha, grifos meus*).

Pelos excertos dos textos estrangeiros basais aqui citados, vê-se menção a preocupações com o “poder” para examinar práticas de letramentos e letramentos acadêmicos. No Brasil, vários trabalhos que seguem o mesmo arcabouço teórico-metodológico, também consideram as “relações de poder” espraiadas pelas práticas letradas que analisam na esfera acadêmica, e distinguem os efeitos de sentido ocasionados por essas relações, como, por exemplo, indicam os trechos que seguem dos trabalhos de Fischer (2007) e Pasquotte-Vieira (2014), respectivamente:

(...) uma proposição essencial nesta tese: **as formas de realizar, de participar de práticas de letramento, incluindo a leitura, oralidade e escrita, são modos culturais de utilização da linguagem e estão implícitas relações de poder, sendo estas, muitas vezes, reproduzidas em virtude das experiências e de conhecimentos vivenciados ao longo da vida** (Cf. BARTON; HAMILTON, 2000). (FISCHER, 2007, p. 19, *grifos meus, negritos da autora*)

Assim, para a discussão sobre as práticas acadêmicas letradas, não podemos pensar a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas sem considerar as condições enunciativo-dialógicas de produção, circulação, interlocução e *relações de poder existentes nas esferas de atividades em que se constituem*. Esse modo de conceber as práticas de escrita em meio a *determinadas relações dialógicas e de poder no contexto institucional* faz com que a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos tenha como propostas refletir sobre os processos de inserção dos sujeitos nas práticas letradas acadêmicas e questionar as práticas sociais de letramentos acadêmicos e sua relação com as teorias de gêneros nos contextos reais em que ocorrem. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 72, *grifos meus*).

¹¹⁰ No original: “We still, then, need to analyze and contest what counts as “literacy” (and numeracy); what literacy events and practices mean to users in different cultural and social context - - the original inspiration for NLS – but also what are the “limits of the local”; and, as the writers cited here indicate how literacy relates to more general issues of social theory regarding textuality, figured words, identity and power”. (STREET, 2003, p. 87-88).

¹¹¹ No original: “The academic literacies model, then, incorporates both of the other models into a more encompassing understanding of the nature of student writing within institutional practices, power relations and identities” (LEA; STREET, 1998, p. 261).

Ocorre que, embora muitas pesquisas como essas apontem para a existência e determinação das relações de poder nas interações, eventos e práticas acadêmicos, de um modo geral, uma crítica pode ser elaborada aos quadros teórico-metodológicos dos NEL e Letramentos Acadêmicos sobre o pouco que minudenciam a respeito do que entendem por “poder”, conceito que pode ser polissêmico.

Reconheço que o foco de muitos de seus trabalhos não estaria na explicitação e descrição do que se entende por poder(es) e suas relações configuradas nos contextos, concebidas amplamente como relações hierárquicas entre alunos e professores ou entre estudantes e a instituição, traduzidas em potencialidades desiguais de decisões entre os interactantes das ações, ainda que as análises e descrições que fazem sejam ricas por cotejar dados de naturezas diversas e mostrar articulações que não eram consideradas por trabalhos que se voltavam somente a um aspecto dos letramentos acadêmicos, sobretudo aos textos escritos de estudantes. Dessa forma, reconheço seus valores.

No entanto, agora, sinto a necessidade de, em meu trabalho, abordar a noção de poder, discorrendo melhor sobre o que é entendido por “relações de poder” na perspectiva dos NEL e Letramentos Acadêmicos para pensar os letramentos na universidade e também fomentar futuros estudos dentro do campo e de seus simpatizantes, também pautada por um olhar dialógico.

Como já iniciei a esboçar, parece haver certo consenso sobre a existência de relações acadêmicas hierárquicas de que sujeitos ocupam posições distintas e, portanto, possuem “poderes” também em graus diferenciados. Assim, no nível da acadêmica ficam evidentes as irregulares relações de poder entre seus membros, por exemplo, entre professores e alunos ou mesmo entre os sujeitos e a instituição que, nesses casos, deteria o poder legitimado.

As pesquisas da área dos Letramentos Acadêmicos, em decorrência deste “acordo” sobre o poder permeando práticas sociais e acadêmicas, fazem menção a essas relações e reconhecem-nas como basilares para entendimentos dos modos como se constituem e se entrelaçam sujeitos nas práticas sociais (letradas), como explicitarei. Em nosso grupo de estudos, por exemplo, os trabalhos de Pasquotte-Vieira (2014) e Oliveira (2015) identificaram “relações de poder” muito fortes, implicando diretamente, nas práticas acadêmicas de seus campos de

observação, uma universidade pública e uma universidade privada, respectivamente, como pode se observar em trechos de suas teses de doutorado:

A análise aqui pretendida em torno do processo dialógico do exame de qualificação de [S] toma como ponto de partida os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos no momento em que o exame de qualificação ocorreu, *considerando as relações de poder ali estabelecidas* (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 143, *grifos meus*).

Em nossa visão, essa não contestação [dos alunos] revela que os participantes da pesquisa entendiam que a posição de aluno não permite questionamentos sobre a prática do professor, mesmo que seja com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas, o que revela, em nossa visão, *a relação de poder existente entre os alunos e o professor*, visto que a condição de aluno não permite que se questione o professor. (OLIVEIRA, 2015, p. 331).

Os dois excertos demarcam “relações de poder” incidindo em eventos de letramentos acadêmicos: no primeiro caso, tornando-se um dos elementos imprescindíveis para se analisar um exame de qualificação de mestrado e os posicionamentos de seus agentes; na segunda situação, limitando algumas ações de sujeitos devido à sua desigual distribuição naquele contexto.

Se há anuência quanto ao fato da realidade dessas relações de poder e de sua(s) força(s) em (re)configurar práticas de letramentos, o pesquisador que investiga esses contextos letrados, todavia, não possui um aparato consistente o suficiente para, a partir da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, abordar em profundidade e esmiuçar tais relações. Afinal, o que é uma relação de poder no contexto acadêmico? Onde ela pode ser identificada? Como analisar esse elemento disseminado, às vezes muito sutilmente, nas ações, escolhas e sujeição dos sujeitos na esfera acadêmica amplamente e nos contextos que são observados estritamente?

Para iluminar o entendimento de algumas dessas questões, analisei a obra *Working With Academic Literacies: case studies towards transformative practice* (2015/2016) por reunir pesquisas recentes de nomes referências nos estudos dos Letramentos Acadêmicos, buscando pelo uso do termo “poder”, a fim de compreender a concepção em que este foi empregado nos diversos artigos de pesquisadores de vários países, incluindo do Brasil.

A partir dos resultados encontrados, formulei o quadro com algumas das principais alusões ao poder/relações de poder consideradas pelos estudiosos em seus trabalhos a fim de tentar depreender as concepções nas quais se embasavam:

Quadro 2 – Menção ao poder nos artigos da obra (Fonte: elaborado a partir da leitura da obra)

Trechos traduzidos ¹¹²	Autores	Concepções de “poder”
<p>“Atitudes e métodos que buscam reconhecer e redistribuir o poder, como uma realidade na troca tutor-aluno, um foco em modos não diretivos de linguagem e uma reformulação de sentimentos de impotência por meio da normalização de estratégias e não-julgamentos tem tanto quanto um lugar de apoio na escrita como acontece em uma seção de terapia.”¹¹³ (p. 46)</p>	Clughen; Connell	O poder pode ser (re)distribuído entre os sujeitos agentes
<p>“Um elemento-chave distinguindo o modelo dos letramentos acadêmicos como a base para uma intervenção é sua atenção para o problema do implícito ou implicitude enraizados nas relações de poder: a experiência do estudante de ter de se adaptar à linguagem ‘acadêmica’ é geralmente estressante, e como argumentam Lea e Street (1998, p. 2006), os professores geralmente falham explicitamente no reconhecimento disso, ao invés de manterem uma expectativa tácita de que os estudantes devem navegar por essas diferenças independentemente ou falhar no progresso. Os estudantes, portanto, ocupam uma posição privilegiada ‘dentro’, com acesso ao discurso acadêmico, ou são excluídos e desempoderados particularmente ao professor.”¹¹⁴ (p. 57).</p>	Good	O poder seria ocultado e distribuído por aqueles que estão em posição de dominação (professores)

¹¹² Todas as traduções da primeira coluna foram “*tradução minha*” livremente feitas dos trechos.

¹¹³ No original: “*Attitudes and methods that seek to recognize and redistribute power, such as a realness in the tutor-student exchange, a focus on non-directive modes of language and a reframing of powerlessness through normalizing strategies and non-judgment have as much of a place in writing support as they do in the therapy session.*”(CLUGHEN; CONNELL, 2016, p. 46)

¹¹⁴ No original: “*A key element distinguishing the academic literacies model as the basis for this intervention is its attention to the problem of tacit-ness or implicitness, which is rooted in power relations: the student experience of having to adapt to “academic” language is often stressful, and as*

<p>“Para estudantes de Escrita Criativa, produção criativa é a ‘escrita acadêmica’ porque é como eles são avaliados. As questões de formas privilegiadas de escrita, poder, epistemologia e identidade levantadas por Lea e Street (1998) podem influenciar debates sobre o ofício e o ensino da escrita ‘criativa’ tanto quanto eles fazem conversas sobre escrita ‘acadêmica’.”¹¹⁵ (p. 72)</p>	<p>Adams</p>	<p>Relações de poder influenciariam na escrita de estudantes</p>
<p>“a natureza ideológica de práticas de letramento – ou seja, o fazer de qualquer prática letrada inevitavelmente envolve questões fundamentais de epistemologia (o que conta como conhecimento aqui e agora) e poder (quem pode determinar o que conta como conhecimento) apesar dessa natureza ideológica do letramento não ser reconhecida.”¹¹⁶ (p. 83)</p>	<p>Fischer</p>	<p>O poder seria detido e determinado por sujeitos nas práticas de letramentos</p>
<p>“Estudantes pesquisados são já bem conscientes sobre o status liminar na comunidade acadêmica, e sobre as relações de poder que cercam sua candidatura; o que o círculo da escrita dá a eles é uma consciência da tecnologia da expressão, a interação entre a socialização da disciplina e os desejos e aspirações individuais e a natureza social do que pode de outra forma ser visto como preocupações individuais”¹¹⁷ (p. 114)</p>	<p>Chanock; Whitmore; Nishitani</p>	<p>Na comunidade escolar há relações de poder que incidem nas práticas dos estudantes</p>

Lea and Street (1998, p. 2006) argue, teachers often fail explicitly to acknowledge this, instead maintaining a tacit expectation that students must either navigate these differences independently or fail to progress. Students thus either occupy a privileged position “inside,” with access to academic discourse, or are excluded and disempowered, particularly in relation to the teacher.” (GOOD, 2016, p. 57).

¹¹⁵ No original: “For Creative Writing students, creative output is “academic writing” because it is how they are assessed. The issues of privileged ways of writing, power, epistemology and identity raised by Lea and Street (1998) may influence debates about the craft and teaching of “creative” writing as much as they do the conversations about “academic” writing.” (ADAMNS, 2016, p. 72, grifos do autor).

¹¹⁶ No original: “the ideological nature of literacy practices – that is, the doing of any literacy practice inevitably involves fundamental issues of epistemology (what counts as knowledge here now) and power (who can claim what counts as knowledge) even though this ideological nature of literacy is not acknowledged”.(FISCHER, 2016, p. 83).

¹¹⁷ No original: “Research students are already well aware of their liminal status in the scholarly community, and the power relations surrounding their candidature; what the writing circle gives them is an awareness of the technology of expression, the interplay of discipline socialization and individual desires and aspirations, and the social nature of what can otherwise seem like individual concerns” (CHANOCK; WHITMORE; NISHITANI, p. 114).

<p>“Com Mary e Gunther, o reconhecimento do escritor nunca é só um modo de olhar para os textos; é um modo de interrogar onde o poder reside, em quais suposições ele repousa, como ele se mantém, como ele sujeita ou subjuga aqueles que vêm para uma divisão.”¹¹⁸ (p. 120)</p>	<p>Mitchell; Scott</p>	<p>O poder estaria localizado nos textos, determinando-os</p>
<p>“Como os participantes do estudo entenderam o ensino dos letramentos acadêmicos estava relacionado à sua pedagogia colaborativa. Ao revelar a natureza de práticas letradas disciplinares e de disciplinas como lugares de discurso e poder, os professores precisam tornar esses processos, muitas vezes invisíveis para estudantes, explícitos, e ensinar a eles as ‘regras do jogo’ do letramento.”¹¹⁹ (p. 137)</p>	<p>Jacobs</p>	<p>O poder estaria nas mãos dos professores nas práticas de letramentos acadêmicos e eles seriam os responsáveis por distribuí-lo aos estudantes</p>
<p>“Se a escrita disciplinar é vinculada às práticas sociais nas quais ela é realizada (Romy Clark & Roz Ivanič, 1997; Theresa Lillis & Mary Scott, 2007), então para começar a compreender os caminhos que o poder e a identidade informam e mantêm essas práticas pode nos ajudar a descobrir mais sobre características de escritores e suas escritas. Nossa questão em projetar as oficinas era de explorar aspectos de maneiras como o poder e a identidade são manifestados dentro de esportes e do exercício da medicina disciplinar poderiam ajudar os alunos a se posicionarem de forma mais eficaz como pesquisadores e escritores.”¹²⁰ (p. 146).</p>	<p>Ingle; Yakovchuk</p>	<p>O poder estaria nas práticas sociais e se manifestaria nas práticas letradas por meio da escrita</p>

¹¹⁸ No original: “*With Mary and with Gunther, recognition of the writer is never just a way of looking at texts, it’s a way of interrogating where the power lies, what assumptions it rests on, how it maintains itself, how it subjects or subjugates those who come to it for a share.*” (MITCHELL; SCOTT, 2016, p. 120).

¹¹⁹ No original: “*How the participants in the study understood the teaching of academic literacies was linked to their collaborative pedagogy. In revealing the nature of disciplinary literacy practices and disciplines as sites of discourse and power, lecturers needed to make these often invisible processes explicit for students, and teach them the literacy “rules of the game.”*” (JACOBS, 2016. p. 137).

¹²⁰ No original: “*If disciplinary writing is bound to the social practices in which it is realized (Romy Clark & Roz Ivanič, 1997; Theresa Lillis & Mary Scott, 2007), then to begin to grasp the ways power and identity inform and maintain such practices may help us discover more about the character of writers and their writing. Our question in designing the workshops was whether exploring aspects of the ways*

<p>“O objetivo aqui é informar uma abordagem crítica para apoiar a escrita nas disciplinas que levam em conta ao mesmo tempo as possibilidades e restrições do discurso disciplinar e profissional. Ao olhar cuidadosamente para como os discursos funcionam é possível formular não somente uma crítica que olha para trás sobre como os discursos disciplinares limitam os estudantes, mas também uma crítica à frente para discernir sobre o potencial dos discursos disciplinares para estudantes desenvolverem conhecimento e poder – e eventualmente transformar instituições (e seus discursos) de maneira positiva, pois estudantes tornam-se profissionais com poder.”¹²¹ (p. 179)</p>	<p>Russell (In: Russel; Mitchell</p>	<p>O poder seria detido pelos indivíduos que dominam as práticas e podem reconstruir discursos por meio de sua posse</p>
<p>“Teorias dos Letramentos Acadêmicos argumentam que fontes heterogêneas e identidades sociais que estudantes trazem para a universidade servem como motivações férteis para a construção e reconstrução de novas identidades, rompendo relações de poder dominantes, iluminando as possibilidades e restrições de várias formas de discurso, e, finalmente, transformando espaços e práticas de salas de aula.”¹²² (p. 212).</p>	<p>Roozen; Prior; Woodard; Kline</p>	<p>O poder estaria nos discursos disciplinares, os quais podem ser modificados pelos sujeitos</p>
<p>“Uma crítica central da abordagem das comunidades de prática é que questões de poder, autoridade, e</p>	<p>Creaton</p>	<p>O poder seria possuído pela universidade e manifesto em suas normas</p>

power and identity are manifest within the sports and exercise medicine discipline would help students to position themselves more effectively as researchers and writers.” (INGLEE; YAKOVCHUK, 2016, p. 146).

¹²¹ No original: “*The goal here is to inform a critical approach to supporting writing in the disciplines that takes into account both the affordances and constraints of disciplinary and professional discourse. By looking carefully at how discourses work it is possible to formulate not only a backward looking critique of how disciplinary discourses limit students, but also a forward looking critique to discern the potential in disciplinary discourses for students to develop knowledge and power—and eventually transform institutions (and their discourse) in positive ways, as the students become professionals with power.*” (RUSSEL; 2016, p. 179).

¹²² No original: “*Academic Literacies theories have argued that the heterogeneous resources and social identities that students bring to schooling serve as fertile grounds for constructing and reconstructing new identities, disrupting dominant power relationships, illuminating the affordances and constraints of various forms of discourse, and, ultimately, transforming classroom spaces and practices.*”(ROOZEN; PRIOR; WOODARD; KLINE, 2016, p. 212).

<p>estrutura tendem a ser não reconhecidas e não teorizadas. (...) O desenvolvimento de um conjunto mais coerente de normas comuns pode fazer práticas de avaliação mais justas, mas não contesta o papel da universidade em redefinir e reificar formas particulares de práticas de letramentos.”¹²³ (p. 222)</p>		
<p>“Talvez o mais importante: os Letramentos Acadêmicos analisam a resistência de estudantes para a aculturação universitária, refletem sobre questões de poder e autoridade em práticas de escrita, e buscam talvez mesmo encorajar estas resistências; o ponto de partida dos letramentos universitários não é ideológico, mas descritivo (a análise descritiva de discursos universitários e representações de estudantes/professores).”¹²⁴ (p. 231)</p>	<p>Delcambre; Donahue</p>	<p>O poder estaria na universidade que determina as práticas letradas</p>
<p>“O material é reconhecido por ser complexo e estudantes são encorajados a entender e a contestar a natureza da relação entre tecnologia, poder e conhecimento na cultura contemporânea por meio da escrita.”¹²⁵ (p. 281)</p>	<p>Penketh; Shakur</p>	<p>O poder estaria em aspectos materiais de textos</p>
<p>“Eu estou convencido de que para desafiar discursos de poder do texto ‘normativo’ na direção de uma noção mais inclusiva, rica e variada do que pode constituir a escrita ‘acadêmica’, é um imperativo para aqueles de nós que escrevemos profissionalmente revelarmos nossas subjetividades</p>	<p>Bowstead</p>	<p>O poder estaria em discursos normativos que orientam a produção acadêmica</p>

¹²³ No original: “A central criticism of the communities of practice approach is that issues of power, authority, and structure tend to be unacknowledged and under-theorize. (...) The development of a more coherent set of shared standards may make for fairer assessment practices, but does not challenge the role of the university in defining and reifying particular forms of literacy practices.” (CREATON, 2016, p. 222).

¹²⁴ No original: “Perhaps most important: AcLits analyzes students’ resistance to university acculturation, reflects on questions of power relations and authority in writing practices, and seeks perhaps even to encourage these resistances; university literacies’ point of departure is not ideological but descriptive (the descriptive analysis of university discourses and students’/teachers’ representations).” (DELCAMBRE; DONAHUE, 2016, p. 231).

¹²⁵ No original: “The material is acknowledged to be complex and students are encouraged to understand the contested nature of the relationship between technology, power, and knowledge in contemporary culture via their reading.” (PENKETH; SHAKUR, 2016, p. 281).

tanto no que escrevemos como na maneira como escrevemos.” ¹²⁶ (p. 311)		
“Textos online podem ser distribuídos, perturbadores, interativos e multi-vocais e podem desafiar nossas assunções sobre poder, publicação, argumento, gênero e audiência.” ¹²⁷ (p. 317)	McKenna	O poder estaria no meio/suporte em que estão os textos
“A atenção que [letramento acadêmico] dá a poder, autoridade, contextos institucionais, práticas sociais e identidades, entretanto, tornam-no um quadro robusto e flexível para explorar maneiras de apoiar a prática de professores de EPA para desenvolver pesquisas sobre letramento” ¹²⁸ (p. 369).	Blaj-Ward	O poder estaria sempre nas práticas letradas
“ Brian: (...) Quando nós começamos a olhar para o poder isto nos levou a questionarmos sobre quem controla os recursos, o que conta como conhecimento ou como o conhecimento é articulado. Eu penso que nós dois poderíamos dizer que são questões de poder que atravessa práticas de letramentos acadêmicos que funcionam em diferentes contextos. Isto é onde nossas questões-chave se colocam e é o que nós estamos tentando desvendar.” ¹²⁹ (p. 387)	Street; Lea; Lillis	O poder atravessaria e configuraria as práticas de letramentos acadêmicos e seria preciso desvendar quem o deteria e onde
“Por outro lado, os materiais designados de acordo com os princípios dos letramentos acadêmicos foram bem sucedidos na conscientização de estudantes na capacidade para analisar os componentes da comunicação	Oliva-Girbau; Gubern	O poder estaria em aspectos materiais e encontram-se nos gêneros

¹²⁶ No original: “I am convinced that in order to challenge the powerful discourses of the “normative” text and to make way for a richer more varied, and more inclusive notion of what can constitute “academic” writing, there is an imperative for those of us who write professionally to reveal our subjectivities in both what we write and in the way we write.” (BOWSTEAD, 2016, p. 311).

¹²⁷ No original: “Online texts can be distributed, disruptive, playful and multi-voiced, and they can challenge our assumptions about power, publication, argument, genre, and audience.” (MCKENNA, 2016, p. 317).

¹²⁸ No original: “The attention [AcList] it pays to power, authority, institutional contexts, individual and social practices and identities, however, makes it a robust and flexible framework to explore ways of supporting EAP teacher practitioners to develop research literacy” (BLAJ-WARD, 2016, p. 369).

¹²⁹ No original: “When we start looking at power it leads us to ask questions about who has control over resources, what counts as knowledge or how knowledge is articulated. I think both of us would say that it is issues of power that run through academic literacies’ work in different contexts. That’s where our key issues lay and this is what we were trying to tease out.” (STREET, 2016, p. 387).

acadêmica, e expor alguns em alguma medida as relações de poder que são estabelecidas, negociadas e desafiadas usando gêneros, entre usuários, comunidades e linguagens.” ¹³⁰ (p. 398-399)		
---	--	--

Os trechos transcritos na primeira coluna do quadro referem-se a partes distintas dos capítulos do livro analisado, expondo considerações teóricas, resultados de pesquisas, debates entre acadêmicos, todos eles, de alguma forma abordam a questão do poder/relações de poder para os letramentos acadêmicos, os quais procurei sintetizar na terceira coluna. Como os objetivos e objetos dessas pesquisas são distintos, é natural que essas abordagens também se diferenciem.

O interessante, entretanto, foi buscar pela acepção que as embasavam, levando-me a perceber, por meio desta breve análise que, de modo geral, para esses autores, o poder sempre marcaria práticas de letramentos acadêmicos, divergindo na compreensão de como e por meio de quê/quem: para alguns seria um elemento possuído pelos sujeitos, para outros estaria manifestado nas normas institucionais e disciplinares, havendo menção ainda ao meio de propagação e aos aspectos materiais de sua constituição nas escritas dos estudantes. Todos os acadêmicos reconhecem a importância de compreendê-lo, ainda que o direcionamento concreto para isso esteja por ser “descoberto” como as palavras, por exemplo, de Street confessam.

Para nós, pesquisadores na e da esfera acadêmica, é detectável o fato de as relações de poder ocorrerem e permearem as práticas de letramentos acadêmicos, como muito bem distinguiram os trabalhos mencionados há pouco. É complexo, contudo, detectá-las, analisá-las, identificá-las, compreendê-las, percebê-las, abordá-las em nossas análises.

Destarte, observo que a maioria das pesquisas opta por mencionar este elemento como forma de reconhecê-lo e validá-lo como constitutivo das e indissociável às práticas letradas, porém, restringe-se a aceitar sua existência em marcar relações hierárquicas como o ponto no qual ele é evidenciado. Optei, assim,

¹³⁰ No original: “On the other hand, the materials designed according to the principles of academic literacies were successful in increasing students’ awareness of and capacity to analyze the components of academic communication, and exposed to some extent the power relations that are established, negotiated and challenged using genres, between users, communities and languages.” (OLIVA-GIRBAU; GUBERN, p. 398-399).

por um caminho diferente: parti para uma compreensão mais profunda do conceito de “poder”, aventurando-me na busca de pressupostos foucaultianos, já que o autor, com frequência, abordou o tema em seus estudos e, destacadamente, em seus cursos, hoje, publicados na forma de obras redigidas a partir de suas aulas, dentre as quais utilizei *Em defesa da sociedade* (1999).

Logo na primeira aula do referido curso, o pesquisador francês traz alguns instigantes questionamentos, compartilhados por pensadores para, na sequência, rejeitar respondê-los, o que destaca sua diferença sobre o modo de conceber a noção:

O que é poder? Ou melhor – porque a pergunta: “O que é poder?” seria justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero –, o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões variadas. (FOUCAULT, 1999, p. 19).

No trecho citado, há um deslocamento da busca por uma definição conceitual para conjecturas ligadas à prática, sendo que o que interessaria ao autor seria menos uma questão teórica e mais o entendimento do poder em seus desenvolvimentos em cada contexto.

Biroli (2006) considera que, a partir de Foucault, o “entrelaçamento entre os três conceitos [poder, discurso e história], constitui-se uma historicidade que é bélica, miríade de discursos e de táticas, relações de força que não podem ser totalizadas em modelos de sucessão ou progressão.” (BIROLI, 2006, p. 160). Logo, não haveria um modelo de “poder” a ser compreendido e examinado, mas este mudaria de contexto para contexto sempre em relação com o discurso e a história, o que me levou a pensar sobre como tomava forma nos discursos de meus dados (*enunciados concretos*) em relação à sua história (análise documental e história que apresentarei no próximo capítulo). Também por esse prisma, penso sobre os efeitos de sentido do(s) poder(es) para a universidade brasileira, para a Unicamp, para a prática local formada por eventos de letramento que constituíram a disciplina que focalizo.

Seguindo a lógica foucaultiana de que, em todas as sociedades, “múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social”

(FOUCAULT, 1999, p. 28), reconhece-se que essas mesmas “não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 1999, p. 28). E o que seria o “discurso verdadeiro” nas universidades?

As convenções de escrita acadêmica, normatizações para a publicação de artigos científicos e padrões de posicionamentos de sujeitos discursivos são alguns exemplos de pontos articuladores de determinados discursos naturalizados “verdadeiros”, assim como mostraram as teses de Oliveira (2015), Fuza (2015) e Pasquotte-Vieira (2014), respectivamente, as quais também puderam descaracterizá-los como irrefutáveis ao apontar para outros elementos envolvidos nos contextos que pesquisaram como comprovaram por “histórias” que levantaram sobre os textos, documentos ou o confronto de áreas do conhecimento, entre outros elementos.

No contexto investigado nesta tese, por sua vez, acredito que “os discursos de verdade” distribuem-se entre os institucionais (regras da universidade enquanto instituição formativa e científica, da estruturação das disciplinas, notas, programas...) e os locais (regras da sala de aula observada, dos gêneros acadêmicos solicitados pela professora da Disciplina do Estágio, da prática direcionada à formação de professores pela produção de materiais didáticos...).

Se por um lado, as pesquisas em Letramentos Acadêmicos já puderam demonstrar como a não apropriação desses discursos de verdade pelos estudantes causa diversos conflitos na esfera acadêmica (STREET *no prelo*), por outro lado, reafirmo que há muito ainda a ser mostrado em relação ao modo como, nas relações estabelecidas nesse âmbito, o poder “transita” para usar um termo utilizado por Foucault (1999).

Retomando as “precauções de método” apresentadas pelo teórico para analisar o poder, encontram-se cinco orientações metodológicas que enumero a seguir para posterior incorporação em minhas próprias percepções analíticas:

Precauções de método; esta primeiro: não se trata de analisar as formas regulamentadas e legítimas do poder em seu centro, no que podem ser seus mecanismos gerais ou seus efeitos de conjunto. Trata-se de *apreender, ao contrário, o poder em suas extremidades*, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar; ou seja: *tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais*, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das

regras de direito que o organizam e o delimitam, se prolonga, em consequência, mais além dessas regras, *investe-se em instituições*, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais (...). (FOUCAULT, 1999, p. 32, *grifos meus*).

Segunda instrução: tratava-se de não analisar o poder no nível da intenção ou da decisão, de não procurar considerá-lo do lado de dentro, de não formular a questão (que acho labiríntica e sem saída) que consiste em dizer: quem tem o poder afinal? O que tem na cabeça e o que procura aquele que tem o poder? Mas sim de estudar o poder, ao contrário, do lado em que sua intenção – se intenção houver – *está inteiramente concentrada no interior de práticas reais e efetivas*; estudar o poder, de certo modo, do lado de sua face externa, no ponto em que ele está em *relação direta e imediata* com o que se pode denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, *em que ele se implanta e produz seus efeitos reais*. (FOUCAULT, 1999, p. 33, *grifos meus*).

Terceira precaução de método: *não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo* – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras –; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, *não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele*. O poder, acho eu, *deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia*. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. *O poder funciona. O poder se exerce em rede* e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentido do poder, *são sempre seus intermediários*. Em outras palavras, *o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles*. (FOUCAULT, 1999, p. 34-35, *grifos meus*).

Quarta consequência no plano das precauções de método: quando eu digo: “o poder é algo que se exerce, que circula, que forma rede”, *talvez seja verdade até certo ponto*. (...) *Não é uma espécie de distribuição democrática ou anárquica do poder através do corpo*. Quero dizer o seguinte: parece-me que – essa seria então a quarta precaução de método – o importante é que *não se deve fazer uma espécie de dedução do poder que partiria do centro e que tentaria ver até onde ele se prolonga por baixo*, em que medida ele se reproduz, ele se reconduz até os elementos mais atomísticos da sociedade. *Creio que é preciso, ao contrário, que seria preciso – é uma precaução de método a seguir – fazer uma análise ascendente do poder, ou seja, partir dos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática, e depois ver como esses mecanismos de poder, que têm, pois, sua solidez e, de certo modo, sua tecnologia própria, foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, inflectidos, transformados,*

deslocados, estendidos, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. Não é a dominação global que se pluraliza e repercute até em baixo. Creio que é preciso examinar o modo como, nos níveis mais baixos, os fenômenos, as técnicas os procedimentos de poder atuam; mostrar como esses procedimentos, é claro, se deslocam, se estendem, se modificam, mas, sobretudo, como eles são investidos, anexados por fenômenos globais (...).(FOUCAULT, 1999, p. 35-36, grifos meus).

Quinta precaução: é bem possível que as grandes máquinas do poder sejam acompanhadas de produções ideológicas. (...) Mas, *na base, no ponto em que terminam as redes, o que se forma, não acho que sejam ideologias. É muito menos e, acho eu, muito mais. São instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação. Isto quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber, o melhor, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos.* (FOUCAULT, 1999, p. 39-40, grifos meus).

Os métodos para se analisar o poder elencados por Foucault (1999), portanto, desfazem o senso comum do poder dividido entre os sujeitos – empossado por eles ou tomado deles – qualificando-o como um elemento provisório e (re)distribuído constantemente que, portanto, exige exames que partam dos níveis locais para se chegar aos globais, e não o contrário, como se costuma fazer.

Com base nessas precauções analíticas oferecidas pelo estudioso, então, conjecturei sobre a forma como o poder transitava no contexto da pesquisa por meio das relações entre seus sujeitos (pessoas, normas, tecnologias, etc.), levando a distinguir alguns pontos articuladores para as análises vindouras:

Quadro 3 – Pontos articuladores do poder (Fonte: elaboração própria)

Pontos articuladores para analisar o poder	Contexto da pesquisa
1) Localizá-lo no regional, local, nas instituições e técnicas	Universidade Estadual de Campinas, curso de licenciatura em letras, disciplinas do curso
2) Estudá-lo em seus campos de aplicação (interior das práticas reais)	Disciplina do Estágio (programa, aulas, práticas letradas no seu interior)
3) Observá-lo transitando por seus intermediários	Professora, PED, alunos, textos, tecnologias
4) Considerá-lo de baixo para cima (do nível local para o global)	Eventos de letramento dentro da disciplina (episódios)
5) Considerar os instrumentos para que ele se exerça (aparelhos de saber, ideologias acompanhantes)	Documentos, serviços acadêmicos, métodos e ferramentas empregados nas práticas letradas

Distinguidos assim os pontos articuladores de poder/relações de poder a serem observados, nesta tese, ancorada nos métodos foucaultianos, prossegui, na mesma linha de pensamento de contrapor as noções basilares dos NEL e Letramentos Acadêmicos – como fiz com identidade e agência às noções bakhtinianas (de alteridade e responsividade).

Ao agir da mesma forma com o “poder”, o que notei, entretanto, foi que, para os Letramentos Acadêmicos, o poder/relações de poder estipula(m) as práticas letradas na universidade, isto é, nesta concepção, as relações hierárquicas determinariam os letramentos acadêmicos: “Para os Letramentos Acadêmicos, as práticas letradas acadêmicas se estabelecem sob determinadas relações de poder” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 72), o que não significa que estudos dentro de seu arcabouço como o meu e de outros autores (Cf. FISCHER, 2007) não possam questionar essa forma de conceber as relações de poder, partindo de uma visão local. Como bem considerou Fischer:

Instituições de poder na sociedade, como a Educação, tendem a suportar práticas de letramento dominantes. Estas podem ser vistas como parte de formações discursivas mais amplas, configurações institucionalizadas de poder e conhecimentos, as quais estão situadas em relações sociais externas ao campo da educação. (FISCHER, 2007, p. 35-36).

Fischer (2007) chegou a relativizar a visão do poder/relações de poder em sua tese. O fato é que ela baliza as colocações sobre aquisição e transferência de poder, como pode ser lido em:

As instituições formais de ensino, certamente, podem fazer e fazem uso de vários recursos que auxiliam alunos a desvendarem as estruturas de poder, as formas de funcionamento de diferentes práticas de letramento. No entanto, é questionável a proporção de uso desses recursos, uma vez que a própria estrutura educacional pode entrar em xeque. Também, **por mais que haja grande empenho de professores e/ou outros profissionais atuantes no ensino, toda e qualquer orientação de letramento será apenas uma parcela, uma ponta do iceberg** (Cf. GEE, 1999) do emaranhado de estruturas ideológicas e de poder que constituem as heterogêneas práticas sociais. Apesar dessas limitações vigentes no domínio educacional, não se descarta a necessidade e a viabilidade de práticas socialmente situadas, na direção de um enquadramento

crítico e prática transformada/transformadora (...) (FISCHER, 2007, p. 43-44).

O estudo das considerações foucaultianas sobre o poder/relações de poder pode ir também em outras direções quando se argumenta que, nas práticas reais, o poder se (re)configura, estando sempre em trânsito e só ali podendo ser observado por já mudar depois novamente e ter impactos no global, não o inverso. O teórico chega, inclusive a tecer algumas considerações, desvinculando-o (embora esteja também ligado a ela) da economia:

Para fazer uma análise não econômica do poder, de que atualmente dispomos? Acho que se pode dizer que dispomos realmente de muito pouca coisa. Dispomos, primeiro, da afirmação de que o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas que *ele se exerce e só existe em ato*. Dispomos igualmente desta outra afirmação, de que o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma *relação de força*. (FOUCAULT, 1999, p. 21, *grifos meus*).

Como se pode notar da comparação dessas perspectivas, trata-se de diferentes modos de se conceber e analisar o poder. Foucault (1999) chegou a distinguir duas formas, que denomina “esquemas de análise do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 24), a saber, o “esquema contrato-opressão” e o “esquema guerra-repressão” (FOUCAULT, 1999, p. 24).

No primeiro caso, examinar-se-ia o poder como algo que pode ser definido em termos de limites, que é tomado e cedido (até certo ponto) e que em ocorrências extremas de exceder os limites da sujeição permitida, torna-se opressão (FOUCAULT, 1999). O autor exemplifica com o poder político.

No segundo caso, a repressão seria a consequência e continuação de situações locais de domínio, de controle (FOUCAULT, 1999), explicando sobre a existência de guerra contínua entre forças. Nas palavras dele:

Portanto, dois esquemas de análise do poder: o esquema contrato-opressão, que é, se vocês preferirem, o esquema jurídico, e o esquema guerra-repressão, ou dominação-repressão, no qual a oposição pertinente não é a do legítimo e do ilegítimo, como no esquema precedente, mas a oposição entre luta e submissão. (FOUCAULT, 1999, p. 24)

A segunda visão de transitoriedade, a partir de embates e remodelações em discursividades locais em ações, aproximar-se-ia do interminável movimento entre forças centrípetas (de centralização) e forças centrífugas (de difusão) consideradas por Bakhtin (1993). Opto, assim, por priorizá-las à repressão, pois o próprio Foucault (1999) chegou a questionar essa aproximação, afirmando a necessidade de repensá-la em função de “essa noção, de ‘repressão’, tão corrente agora, para caracterizar os mecanismos e os efeitos do poder, é totalmente insuficiente para demarcá-los”. (FOUCAULT, 1999, p. 25).

Em outra via, o autor enfatizou a guerra como um profícuo elemento para análises de poder/relações de poder, já que ela seria onipresente às nossas vidas e ações nas quais “estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade, contínua e permanente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro.” (FOUCAULT, 1999, p. 59), complementando que: “temos de redescobrir a guerra que continua, a guerra com seus acasos e suas peripécias. Temos de redescobrir a guerra por quê? Pois bem, porque essa guerra antiga é uma guerra [...] permanente”. (FOUCAULT, 1999, p. 60).

A ideia bélica de batalha evoca combate entre frentes de forças. Bakhtin tratou da tônica das forças, na luta delas, especialmente na obra *Questões de literatura e estética*, em que argumentou em favor da existência de embate entre “forças centrípetas” e “forças centrífugas”:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo. (...) Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 1993, p. 82).¹³¹

¹³¹ Gostaria de comparar esse trecho com a nova tradução proposta por Bezerra (2015): “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, uma basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo. E essa comunhão ativa de cada enunciado no heterodiscurso vivo determina a feição linguística e o estilo do enunciado em grau não inferior à sua pertença ao sistema normativo-centralizador da língua única.” (BAKHTIN, 2015, p. 42). Agradeço ao Prof. Dr. Lucas Vinício de Carvalho Maciel por indicar o cotejo entre essas traduções a fim de intensificar a argumentação deste trabalho.

Se todas as enunciações apresentam essas lutas de forças, todo discurso está dialogicamente formado por esse confronto. Além disso, como não há poder desmembrado de discurso e de história (BIROLI, 2006) os poderes estariam passeando de forma espalhada pelas práticas de letramentos acadêmicos (com ou sem o uso de tecnologias digitais) por meio de discursos que são (en)formados diferentemente pelos contextos históricos e estão plasmados na universidade. Mesmo que, aparentemente, os discursos centralizadores queiram “tomar” o poder e se sobreporem, isto seria impossível, pois as forças centrífugas sempre presentes mantêm a dialogicidade deles, pois “para Bakhtin, ao se considerar somente uma dessas forças em uma análise sobre a linguagem, tende-se a uma compreensão monológica do fenômeno estudado, separada da dialogia constitutiva das relações humanas.” (GEGE, 2009, p. 49).

A identificação das forças centrípetas e centrífugas, conforme as formulações bakhtinianas, com relações de poder, também foi observada por Fiorin (2008), para quem “Com os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder.” (FIORIN, 2008, p. 31). O autor faz considerações importantes também para se pensar no contexto acadêmico quando afirma que:

Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, uma vez que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Não se trata apenas de atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado; estão em causa todas as relações de poder, desde as do dia-a-dia até aquelas do exercício do poder do Estado. (FIORIN, 2008, p. 31-32).

Dentro da esfera acadêmica, acredita-se no mito da existência de definições bem claras e reconhecidas como o “maior poder” do professor e “menor poder do aluno” ou “maior poder” de convenções acadêmicas para elaboração de gêneros do discurso e “menor poder” para a liberdade individual de expressão dos estudantes.

Recorrendo às noções de forças centrípetas e centrífugas, entretanto, tentarei ir além da identificação, aceitação e mera menção às relações hierárquicas entre a instituição e os sujeitos ou entre docentes e professores como forma única

de equivalência ao poder/relações de poder. Isto porque, por mais que eu tentasse definir o poder somente nesses termos, dentro da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, para contrapô-lo a uma noção bakhtiniana, eu não conseguia localizá-lo de pronto, uma vez que ele não é reproduzido, possuído ou demarcado, mas desenvolvido nas práticas reais, plasmado nelas.

Esse jeito de ver o poder parece, inclusive, mais coerente com uma perspectiva etnográfica como “teorização profunda” (LILLIS, 2008) que parte do microcontexto, o qual nem sempre (quase jamais) pode ser expandido para ou ser diretamente aplicado ao macrocontexto, embora indiretamente haja influências no global, pelas relações dialógicas que se dão no nível do discurso.

Foucault (2007), por exemplo, distinguiu a existência de “sociedades de discurso’, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas” (FOUCAULT, 2007, p. 39), advertindo que, mesmo diante da divulgação dos discursos ainda persistem “formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade” (FOUCAULT, 2007, p. 40).

Acredito, pois, que essas maneiras se façam presentes, sobretudo, em instituições consolidadas, como é o caso da universidade pública em nosso país. Nessa esfera, e aparentemente de modo contraditório, embora se tenha um espaço de produção de conhecimento e divulgação de saberes, há também ali uma “sociedade de discurso(s) distribuída” que, constantemente tem o poder (re)distribuído e transitando por suas discursividades e por seus sujeitos.

Nas palavras do próprio autor, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2007, p. 44), complementadas mais adiante:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2007, p. 44-45).

Assim, a universidade depara-se com as mesmas questões, já que nessa instância da Educação Superior, há papéis fixados, hierarquizados e marcados por relações de poder entre alunos, professores, funcionários, coordenadores, diretores,

cada qual com a permissão *para* e/ou obrigação *de* veicular discursos ou ainda de adquiri-los como é o caso, por exemplo, da apropriação dos gêneros acadêmicos pelos universitários, caracterizada, muitas vezes, por conflitos trazidos à luz pelos estudos dos Letramentos Acadêmicos, como já abordado.

Esses não são, porém, os únicos modos de o poder transitar pelas relações dialógicas, podendo este estar intricado em níveis mínimos e locais, como advertiu Foucault (1999). Ademais, na atualidade, acreditar na neutralidade de posições claramente definidas vem sendo questionado por trabalhos que apontam para possibilidades de tecnologias digitais em ressignificarem relações de forças e de dominação (Cf. BUZATO, 2007b; MAIA, 2013).

Uma advertência necessita ser posta, todavia, sobre a aceitação de que tecnologias seriam neutras e usadas de forma benéfica pelos sujeitos para se incluírem social ou academicamente. Como já discutido, ao se abordar a questão da **responsabilidade**, os sujeitos agem em meio às subjetividades e coletividades, e, mais uma vez, as relações de poder balizam essas ações.

Assim, não é uma obrigação que posições hierárquicas sejam menos limitadas em face às permissões e oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais que podem transmitir uma falsa ideia de formações de relações de poder igualitárias entre seus usuários. É preciso pensar na forma de apropriação desigual desses recursos tecnológicos pelos sujeitos nas sociedades, nos usos previstos por certas práticas de letramentos ou mesmo em coerções disciplinares, entre outros elementos.

A esse respeito, Lea (2013b) em seus estudos sobre letramentos de estudantes no Reino Unido e suas relações com práticas digitais dentro e fora da universidade, concluiu que:

(...) estudantes são fundamentalmente influenciados pelo que eles acreditam que seus professores vêem como válido, confiável e conhecimento de autoridade (ver Lea e Jones 2011 para mais explicações). Eles reconhecem o papel de seus professores como o árbitro final do que conta. Esta posição autoritária oferece aos professores universitários uma oportunidade potencial gratificante para se engajarem generativamente, mas também criticamente, com seus estudantes no exame das práticas de produção de conhecimentos acadêmicos em mudança, que estão permeando a

academia digital – especificamente dentro de suas próprias áreas disciplinares¹³² (LEA, 2013b, p. 140, *tradução minha*).

Também no Brasil, a realidade não é muito diferente: as instituições de ES são marcadas por relações de poder em que os professores são vistos como detentores da autoridade. Todavia, ao invés de estabelecer condenação, ajustada com Lea (2013b), acredito que tais relações podem ser “uma oportunidade gratificante”, ou seja, o ponto de partida para práticas menos coercivas e mais críticas sobre as implicações que o digital pode gerar *para e em* práticas letradas dentro da esfera universitária, como também evidenciarão os dados que analisarei à frente pois, como pontua Lea (2013a), em outro trabalho, “dentro deste contexto [da universidade] poderes diferenciais são desempenhados por diferentes atores, professores, estudantes, gestores e técnicos de aprendizagem.”¹³³ (LEA, 2013a, p. 114, *tradução minha*).

Por outro lado, como já assinala, as relações de poder não se dão somente nesses níveis mais evidentes entre os sujeitos e a instituição, podendo ser formadas em situações locais transitórias e esporádicas por meio ou não de tecnologias digitais, o que será explorado mais claramente nas análises pontuais dos episódios de meus dados, nos capítulos 6 e 7.

Enfim, as relações de poder são formadas nas relações dialógicas, o poder é dialógico, principalmente de forma interna e implícita, o que faz com que não seja um elemento identificado a princípio em muitas análises, levando-me na contraposição dos conceitos de poder hierárquico (perspectiva dos NEL e Letramentos Acadêmicos) e transitório (perspectiva foucaultiana e bakhtiniana), que perpassa as situações e, portanto, produz efeitos de sentido nas identidades/alteridades, agências/responsividades, a distingui-los, concebendo assim um poder não ortogonal, mas difuso e **plasmado** a se (re)definir sempre e a transcorrer pelas demais noções, como tentei expressar na Figura 3:

¹³² No original “*The project provided evidence that students are primarily influenced by what they believe their teachers see as valid, reliable, and authoritative knowledge (see Lea and Jones 2011 for further explanation). They recognize the role of the teachers as the final arbiter of what counts. This authoritative position offers university teachers a potentially rewarding opportunity to engage generatively but also critically with their students in examining the changing knowledge-making practices that are permeating the digital academy – specifically within their own subject areas*” (LEA, 2013b, p. 140).

¹³³ No original “*Within this context, power differentials are played out by different actors, teachers, students, managers and learning technologists.*” (LEA, 2013a, p. 114).

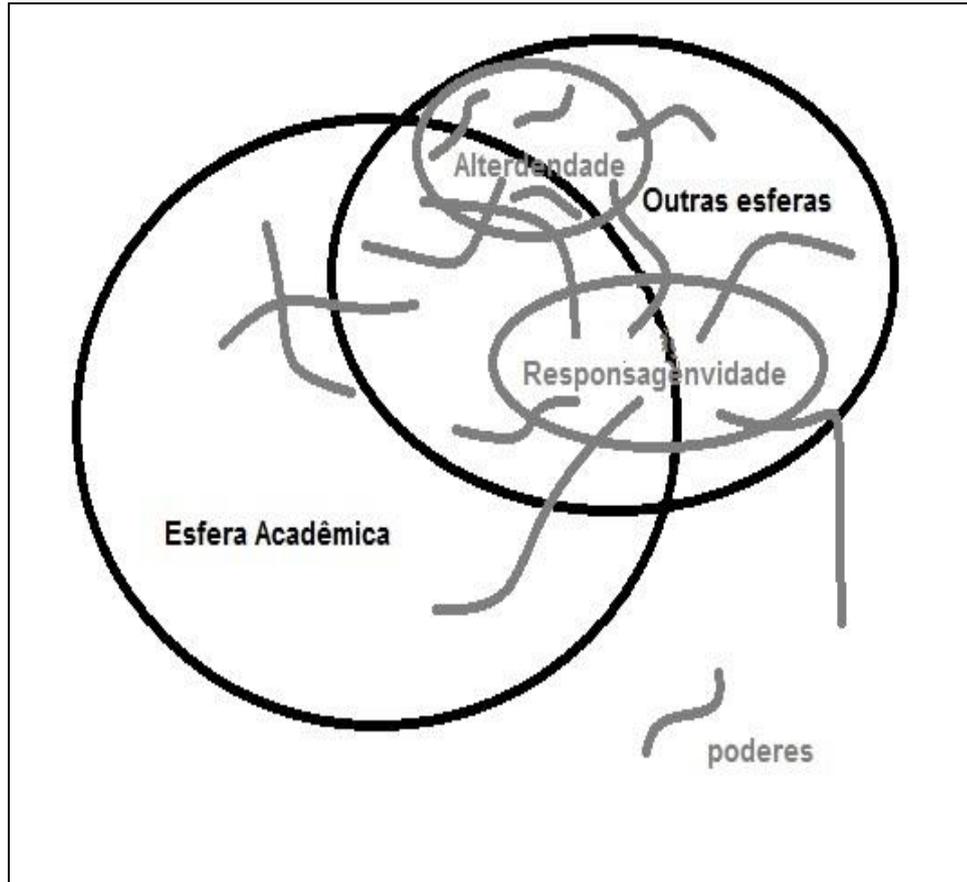


Figura 3 – Poderes Pasmados (Fonte: elaboração própria)

Enfim, foi por meio dos três caminhos apresentados, os quais não se dão isoladamente, mas cruzados, assim como indica a Figura 3, que me orientei para compreender os *enunciados concretos* captados para discussão teórica na pesquisa. Como focalizo a tese em uma esfera particular que é a universidade (brasileira e pública), a qual se distingue por redes de práticas letradas em diálogo contínuo com outras instâncias sociais, deter-me-ei, na sequência, no aprofundamento do conhecimento de sua história e configuração até a atualidade para, posteriormente, contextualizar meu campo de estudos que é a Unicamp e meu horizonte particular, que é o curso de licenciatura em Letras dessa instituição.

Capítulo 4



4. COMPREENSÃO DIALÓGICA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E DE SEU CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2007, 44).

Para apresentações mais concretas do que pude desenvolver ao eleger a “etnografia como forma de teorização profunda” (LILLIS, 2008), neste capítulo, articulo a constituição da universidade pública, no país, aos Letramentos Acadêmicos e discuto sobre possíveis papéis do Ensino Superior na sociedade brasileira de forma ampla para, na sequência, dedicar-me aos cursos de licenciatura em Letras e a essa graduação na Unicamp, a fim de melhor entender práticas letradas (e que também perpassam o digital) nessa esfera.

Para tanto, a porta de entrada encontrada foi o entendimento da história da universidade pública no Brasil pela perspectiva de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções e planos), bem como por meio da análise de algumas políticas públicas educacionais e documentos relativos ao curso de licenciatura em Letras, de forma dialógica. Em última instância, almejo compreender o surgimento e função dessas instituições públicas brasileiras como modo de localizar meu contexto de estudo que será mais bem abordado na última seção.

Além disso, trata-se de momento da escrita em que aspiro por fazer “teorizações profundas” também articuladas ao campo da formação de professores, orientada, principalmente, no que se refere a relações entre tecnologias digitais e formação inicial de professores que estão, concomitantemente, constituindo-se na academia, e por meio desta, compondo-se como profissionais. Tão logo, o diálogo com essa temática tornou-se inevitável e desejado, não podendo esquivar-me de considerações à luz de alguns de seus principais autores, devido à expressividade de seus trabalhos nessa área de estudos e por dialogarem com pressupostos dos estudos dos letramentos de modo geral.

4.1 OS CAMINHOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: DA FORMAÇÃO À TRANSFORMAÇÃO

Ao consultar autores que versam sobre a história da universidade no Brasil, como Meneghel (1994), Souza (2001), Gomes (2006) e Fiorin (2006), pode-se

conhecer que, em solo brasileiro, o Ensino Superior teve início após a vinda da família real em fuga da Europa, em 1808, e foi restrito, inicialmente, a alguns cursos em escolas/academias. Pelas pesquisas realizadas por Fiorin (2006),

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil e o surgimento do estado nacional cria[ra]m a necessidade da fundação do ensino superior, destinado, de um lado, a formar burocratas para o Estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. Criam-se, assim, a Academia Militar, que formava engenheiros de diversas especialidades (mineração, química, construção), a Academia de Marinha, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Escola Médico-Cirúrgico do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito de Olinda, a Faculdade de Direito de São Paulo, a Escola de Agricultura da Bahia, a Academia de Belas Artes. (FIORIN, 2006, p. 13-14).

A partir dessa gênese particular, mobilizada por interesses sociais e políticos, paulatinamente, foram sendo estabelecidos academias ou centros isolados que formaram o embrião para outros cursos superiores como Engenharia, Ciência Econômica, Artes, Arquitetura Civil e, anos mais tarde, cursos jurídicos (SOUZA, 2001) até chegarmos à concepção de “universidade” mais próxima aos dias de hoje.

Meneghel (1994) conta-nos que, todavia, foi somente no ano de 1920, que se deu a criação do primeiro espaço que recebeu o nome de “universidade”, no Rio de Janeiro. Isso porque teria sido “A partir dos anos 20 do século passado, com as concepções de superação do atraso brasileiro, [que] a idéia de criar universidades no Brasil ganha vigor”. (FIORIN, 2006, p. 14). A essa primeira universidade, teria se seguido a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927 e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 em princípio, bastante inspiradas em instituições estrangeiras, principalmente, europeias (GOMES, 2006).

Nas décadas que se sucederam, em período já republicano, muitas outras universidades e cursos foram instituídos ao largo do país, acredita-se que sendo realmente estruturados depois da Revolução de 1930 (MENEHEL, 1994). Em relação aos cursos de Letras, conforme Fiorin (2006), “Estes aparecem no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do século XX.” (FIORIN, 2006, p. 13).

Em decorrência dessa ampliação do ES, a regulamentação¹³⁴ de seu

¹³⁴ “A reforma Francisco Campos (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) estabeleceu um modelo único a ser seguido por todas as universidades do país.” (FIORIN, 2006, p. 14). Também sobre ela,

funcionamento fez-se necessária, o que apareceu em documentos oficiais. Conhecer a perspectiva deles me permitiu entendimento mais acurado das concepções de ES propostas para o país ao longo dos anos. A análise documental realizada, pois, partiu da década de 1960, em função de uma Reforma Universitária que começou a ser considerada no período e teve grande repercussão, refletindo dialogicamente suas vozes até os dias de hoje e também por ter sido o período da criação da Unicamp, meu campo de observação.

Ao se recorrer às primeiras *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB/1961),¹³⁵ no que tange ao Ensino Superior, encontra-se que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário” (BRASIL, 1961, Art. 66). Tratando-se de um documento com proposta de orientação, como era de se esperar, as asserções são gerais e não sobre seus conteúdos especificamente, sobre os quais as únicas especificações eram a previsão de “currículos mínimos” para os cursos, em seu Art. 70 e a liberdade de estruturação dos planos de ensino das disciplinas por seus docentes, em seu Art. 71.

Ademais, a partir das disposições dessa lei¹³⁶ e do já previsto na *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*¹³⁷ de 1934, idealizou-se, em 1962, ainda não em forma de lei, o primeiro *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Conforme a Lei nº 10.172/2001, este “Era basicamente um conjunto de metas quantitativas a serem alcançadas num prazo de 8 anos” (BRASIL, 2001, HISTÓRICO), que, depois de revisões e (des)caminhos veio a ser instituído muitos anos depois.

Na época, também houve a já referida Reforma Universitária (Lei 5.540/68)¹³⁸ que, pensada anos antes e implantada de maneira bastante

conhecida como Estatuto das Universidades Brasileiras, remeteu Meneghel (1994) afirmado que o estatuto foi “considerado por vários autores como o marco estrutural da concepção de Universidade no nosso país.” (MENEGHEL, 1994, p. 20).

¹³⁵ Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961, aprovada no governo de João Goulart. Cf: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 26 abr. 2016.

¹³⁶ No primeiro parágrafo do Art. 7, em seu item a constou: “a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;(Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995)” (BRASIL, 1961, Art 7, 1º parágrafo, a).

¹³⁷ No Art. 150, já nessa *CREUB* de 1934, previu-se a criação e fiscalização de um *Plano Nacional de Educação* contemplando todos os níveis de ensino, inclusive, o superior e, no Art. 152, tratava-se de sua elaboração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 13 mar. 2014.

¹³⁸ Lei de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em 04 abr. 2015.

desordenada, manteve quanto ao Ensino Superior o objetivo da *LDB* de 1961 supracitado e trouxe outras novidades, como a recomendação de uma universidade “de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais” (BRASIL, 1968, Art. 11, e) e de “flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa” (BRASIL, 1968, Art. 11, f).

A lei em questão, embora também ampla, explicitou um pouco mais conteúdos do ES, reivindicando pelo estudo de áreas elementares, direcionando-o ao mercado de trabalho e sugerindo diversidade de metodologias pedagógicas em frente à variedade dos discentes e dos locais onde as instituições se inserissem. Além disso, visou adequar a universidade ao contexto sócio-político de expansão econômica brasileira que, por conseguinte, deveria gerar técnicos e especialistas:

A Reforma Universitária, tomada como fator da reconstrução nacional desde quando o Ensino Superior era discutido e questionado por toda a sociedade civil brasileira no início da década de 60 como ‘reforma de base’, em 1964 foi incorporada pelo Estado com esse mesmo mote, mas com diferente objetivo: da democratização do povo passou a ser apoio à modernização capitalista do país. (MENEZES, 1994, p. 77).

Esta Reforma Universitária, pois, foi importante marco para o ES brasileiro, atribuindo à instituição uma função, sobretudo, de formar técnicos e produzir conhecimento científico que impulsionasse a “modernização capitalista do país” por meio do desenvolvimento e do uso de tecnologias. A partir desse ponto da história, então, procurei nos documentos relativos ao contexto universitário, menções à presença de tecnologias de modo geral, supondo chegar ao momento em que seriam citadas neles as tecnologias digitais.

Vinte anos depois da Reforma, mais uma lei foi promulgada: a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) que também abordou o Ensino Superior e mantém-se ainda em vigor. Nela, apregoou-se o “princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207) e nota-se, pela primeira vez, dentre os documentos oficiais analisados, menção mais

delineada à tecnologia,¹³⁹ ainda que de modo geral e não direcionado às tecnologias digitais as quais ainda não haviam se propagado e sequer chegado com força ao Brasil, uma vez que se difundiram, sobretudo, na passagem da última década do século XX para o início do XXI. (Cf. CASTELLS, 2003). Assim, podem ser encontradas as seguintes passagens no documento:¹⁴⁰

- Título II, “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, Capítulo 1, “Dos direitos individuais e coletivos”: “XXIX – a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o *interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País*” (BRASIL, 1988, Art. 5, *b*, *grifos meus*).
- Título VII, “Da ordem econômica e financeira”, Capítulo 1, “Dos princípios gerais da atividade econômica”: “II – estabelecer, sempre que considerar um *setor imprescindível ao desenvolvimento tecnológico nacional*, entre outras condições e requisitos: a exigência de que o controle referido no inciso II do ‘caput’ se estenda às atividades tecnológicas da empresa, assim entendido o exercício, de fato e de direito, *do poder decisório para desenvolver ou absorver a tecnologia*” (Revogado pela Emenda Constitucional nº 6, de 1995) (BRASIL, 1988, Art. 171, 1º Parágrafo, *a*, *grifos meus*).
- Seção II “Da saúde”: “V incrementar em sua área de atuação o *desenvolvimento científico e tecnológico*”¹⁴¹ (BRASIL, 1988, Art. 200, *grifos meus*).
- Capítulo III, “Da educação, da cultura e do desporto”, Seção I “Da educação”: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual,

¹³⁹ Embora na LDB/1961 e *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1967 tenha havido referências à “tecnologia”, essas foram redigidas sem maiores explicações. Na primeira, mencionaram-se dentre os “Fins da Educação”, no Título I: “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e *tecnológicos* que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (LDB/1961, Art 1, *e*, *grifos meus*). Na segunda, em seu Título IV “Da família, da Educação e da Cultura” foi citado um incentivo à *pesquisa tecnológica*: “Parágrafo único - O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.” (BRASIL, 1988, Art. 171, *grifos meus*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em 26 abr. 2016.

¹⁴⁰ Optei por também incluir as emendas constitucionais realizadas inseridas *a posteriori* na lei, a fim de facilitar a visualização do que prevaleceu e/ou foi modificado.

¹⁴¹ Na emenda constitucional nº 85, de 2015, a redação foi modificada para: “V - incrementar, em sua área de atuação, o *desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação*” (*grifos meus*).

visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:¹⁴² (...) *promoção humanística, científica e tecnológica do País.*” (BRASIL, 1988, Art. 214, *grifos meus*).

- Capítulo III, “Da educação, da cultura e do desporto”, Seção I “Da cultura”: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
 - I - as formas de expressão;
 - II - os modos de criar, fazer e viver;
 - III - *as criações científicas, artísticas e tecnológicas*” (BRASIL, 1988, Art. 216, *grifos meus*).
- Capítulo V “*Da ciência e tecnologia*”: “O Estado promoverá e incentivará o *desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.*¹⁴³
 - § 1º A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.¹⁴⁴
 - § 2º *A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.*
 - § 3º *O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.*¹⁴⁵
 - § 4º *A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa,*

¹⁴² Na emenda constitucional nº 59, de 2009, a redação foi modificada para: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a”.

¹⁴³ Na emenda constitucional nº 85, de 2015, a redação foi modificada para: “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, *a capacitação científica e tecnológica e a inovação.*” (*grifos meus*).

¹⁴⁴ Na emenda constitucional nº 85, de 2015, a redação foi modificada para: “§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o *progresso da ciência, tecnologia e inovação.*” (*grifos meus*).

¹⁴⁵ Na emenda constitucional nº 85, de 2015, a redação foi modificada para: “§ 3º O Estado apoiará a *formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica,* e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.” (*grifos meus*).

criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas *de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica*.

§ 6º O Estado, na execução das atividades previstas no caput, estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

§ 7º O Estado promoverá e *incentivará a atuação no exterior das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação*, com vistas à execução das atividades previstas no caput. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015) (BRASIL, 1988, Art. 218, *grifos meus*).

“O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a *autonomia tecnológica do País*, nos termos de lei federal.

Parágrafo único: Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, *a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação*, a atuação dos inventores independentes e a *criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia*. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

Art. 219-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, *para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação*, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 219-B. O Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a *promover o desenvolvimento científico e tecnológico e*

a *inovação*. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)” (BRASIL, 1988, Art. 219, *grifos meus*).

Acredito ser relevante a análise desses pontos destacados do documento por demonstrarem que, no período de sua publicação, as tecnologias adensavam as prescrições da lei, havendo, inclusive, um capítulo destinado a elas, isto é, o V “Da ciência e da tecnologia”. Essa abordagem demonstrou, portanto, preocupações e interesses político-sociais da época, apontando relações dialógicas entre a esfera jurídica, o contexto político-social e o ES.

Dessa forma, apesar das variações no conceito de “tecnologia” que apareceram e ainda figuram no documento, considerando também a esfera industrial, econômica e cultural, há menção explícita ao setor da educação. A referência, no entanto, não sugere usos ou garantias de implantação de aparatos tecnológicos no ensino, mas entende a definição do *PNE* como uma consequência para o desenvolvimento tecnológico do país. De qualquer maneira, a alusão é bastante vaga e não faz referência ao uso de tecnologias digitais, cuja utilização ascendeu no final do século XX, com destaque para o ano de 1995, segundo Castells (2003).

Não muito depois desse intenso uso da *internet* no mundo, em contexto brasileiro, surgiu mais uma *LDB* (Lei 9.394/96)¹⁴⁶ que nada declarou direcionadamente acerca dessas novas práticas em relação às disposições para o Ensino Superior, além de apontar para possibilidades de produção do conhecimento decorrente delas e sua divulgação como finalidades da universidade:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o

¹⁴⁶

Lei de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 26 abr. 2016.

saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996, Art. 43, *grifos meus*).

Mais uma vez, o desenvolvimento da tecnologia seria uma consequência do ensino e não um meio para potencializá-lo e oportunizar novas aprendizagens, encaminhando-me ao entendimento de que se tratava de uma concepção daquela como técnica. Ao se meditar sobre o item VI, no qual se recomenda “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente” e “estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, Art. 43), pode-se pensar, nos últimos anos, de se tratar de implicações dos meios tecnológicos (e digitais) para a educação em todos os níveis, inclusive, Superior. A despeito disso, Demo (2004) comenta sobre a LDB (1996) que “É algo muito preocupante que a Lei não se refira à informática educativa, praticando um desconhecimento inacreditável neste final de milênio” (DEMO, 2004, p. 85).

Seguindo na trilha documental, passados alguns anos, finalmente, o *Plano Nacional da Educação, PNE*,¹⁴⁷ foi aprovado e entrou em vigor em 2001, apresentando várias metas para a Educação em nível Superior. Este buscou promover maior acesso às universidades e “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (*PNE*, 2001-2010, item 4.3) e apontou para necessidades do mundo contemporâneo. Diante disso, o governo seguinte do, então, presidente Luis Inácio Lula da Silva

¹⁴⁷ Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 instituída no governo do, então, presidente Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 16 abr. 2016.

constituiu um grupo¹⁴⁸ de trabalho interministerial com o objetivo de analisar e propor modificações desejáveis às instituições (federais) de ES do país, a fim de uma reforma universitária.

Uma consistente e transformadora reforma no sistema de Ensino Superior no Brasil ainda não ocorreu, porém, vem sendo feita a conta-gotas e, muitas vezes, à revelia dos ideais da universidade como instância pública, por meio de privatizações e parcerias nem sempre vistas com bons olhos por aqueles que lutam pelo ES público de qualidade. Como observam especialistas em Educação Superior:

Nesses dez anos de vigência, a LDB vem sofrendo alterações, exigidas pela matriz neoliberal, que se expressam no ajuste e na reestruturação educacional impostos aos países da América Latina pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM). Na educação superior, as alterações foram feitas por meio da edição de decretos, leis, portarias e outros instrumentos normativos. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 336).

Na última década e meia, o Brasil, de fato, assistiu ao crescimento de diversas universidades convivendo em todo o território nacional, sendo presenciais ou a distância (EaD),¹⁴⁹ leigas ou confessionais, privadas¹⁵⁰ ou públicas. Essas últimas reconhecidas pela tradição em ensino, pesquisa e extensão, porém, igualmente necessitadas de remodelações, já que todas vêm sendo influenciadas por determinações políticas, que poderiam ser apresentadas em forma de políticas públicas educacionais demandadas pelas mudanças locais e globais, acentuadas pelo avanço das TDIC e não exatamente direcionadas ao mercado e a privatizações, como vem ocorrendo.

Todavia, o pensamento predominante, infelizmente, parece ser o do ensino como consequência do desenvolvimento da ciência e da sociedade de forma

¹⁴⁸ Criado por Decreto de 20 de outubro de 2003.

¹⁴⁹ No Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o EaD foi regulamentado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 26> abr. 2016.

¹⁵⁰ As universidades particulares cresceram sobremaneira nos últimos anos, marcadas pela oferta grande de vagas de cursos a baixos custos e exames de ingresso pouco rigorosos. Além disso, foram favorecidas, principalmente, nas primeiras duas décadas do século XXI, por programas de acesso e permanência como o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), disposto pela Lei 10. 260, de 10 de janeiro de 2001 e o PROUNI (Programa Universidade para Todos), instituído pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Sobre o contexto de ES em universidades privadas recomendo a leitura de Oliveira (2015).

unilateral e não o retorno destas também para aquele. Como mostra o livro¹⁵¹ *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década* organizado como contribuição para a constituição do *PNE* 2011-2020, em parceria entre o MEC, a UNESCO e a CNE,

Nos anos recentes, países de todo o mundo vêm debatendo a possibilidade de promover alterações em seus sistemas de educação superior (ES) e de pesquisa, no sentido de estimular e desenvolver novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento. Nesse contexto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de educação superior (IES) na transmissão, produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social, e com atenção aos desafios globais e à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa discussão tem revelado a necessidade de mudanças, no sentido de construir sistemas e instituições de ES que promovam a equidade e o desenvolvimento dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação (RONCA; SPELLER; MUÑOZ, 2012, p. 7).

Tratando-se de um quadro mundial, as necessidades observadas são também identificadas no Brasil, uma vez que mesmo suas instituições de ES bem avaliadas pelo MEC e reconhecidas socialmente, como federais e estaduais, dentre as quais se inclui meu campo de observação, estão passando por um período de revisão de práticas tradicionais já questionadas ou obsoletas marcadas pela permanência de práticas de letramentos acadêmicos e gêneros altamente tradicionais e, algumas vezes, desconectados dos usos sociais que os graduandos terão de fazer (inclusive interessantes ao mercado) enquanto profissionais em suas futuras carreiras.

Ainda assim, por mais que muitos problemas sejam detectados no ES e necessidade de relevantes mudanças verificada, especificamente, no que concerne à incorporação social de tecnologias digitais, até o ano de minhas observações em campo, isto é, 2013, nem mesmo o novo *PNE* referente à década de 2011-2020¹⁵² –

¹⁵¹ Conforme seu prefácio, o propósito da obra seria o de “de apresentar indicações preliminares na construção das “Perspectivas da educação superior brasileira para próxima década à luz do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020”. (RONCA; SPELLER; MUÑOZ, 2012, p. 7).

¹⁵² Como os dados da tese foram gerados em disciplina realizada no ano de 2013 não contemplei, em minha análise documental, o mais recente *PNE* que, apesar de dever abarcar os anos de 2011 a 2020, foi sancionado com a Lei 13.005 somente em 25 de Junho de 2014. Ainda assim, achei pertinente consultar o documento a fim de verificar possíveis modificações consubstanciais no que tange ao Ensino Superior e que poderiam afetar a estrutura da universidade pública nos próximos anos. Em suma, o novo plano apresenta dez diretrizes e vinte metas a serem cumpridas ao longo dos próximos anos, sendo que as metas 12 e 13 tratam, especificamente, do Ensino Superior. A primeira

o qual tardiamente composto recebeu a vigência de 2014-2024 – tinha sido aprovado, impetrando compreensão do ES brasileiro público e reflexão sobre seu futuro.

Ainda no século XX, no texto “Da ideia da universidade à universidade de ideias” (1989), Boaventura Souza Santos vislumbrou três crises relativas à universidade pública, as quais definia como de “hegemonia”, de “legitimidade” e “institucional”, apostando na última como a que adquiriria destaque.

Com efeito, essas crises parecem ter tomado lugar no cenário de ES brasileiro, na passagem do século XX para o XXI, levando-o em obra posterior, a retomar a previsão, feita anos antes, afirmando que suas hipóteses se realizaram e procurando compreender as razões do ocorrido, justificando a concretização de suas presciências, em partes, “pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 16).

Entretanto, além do fator que chamou de “mercantil” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 50), atribuiu o enfraquecimento da universidade ao “impacto das novas tecnologias de informação e comunicação na proliferação das fontes de informação e nas possibilidades de ensino-aprendizagem a distância” (SOUZA SANTOS, p. 50). Segundo o autor:

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de informação e de comunicação que alteraram as relações entre conhecimentos e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou. (SOUZA SANTOS, 2010, p.63-64).

Desse modo, ainda que tenha reconhecido alterações nas “relações entre conhecimento e informação” e a “formação da cidadania” baseada em tecnologias digitais, o autor não as assumiu como neutras ou positivas, relacionando-se com o

prevê ampliação do número de matrículas nesse nível de ensino e a última requer a qualidade, apesar da expansão. Vale destacar que, como uma das estratégias para se cumprir a última meta (Estratégia 13.4), vislumbra-se melhoria nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, visando integração entre formação geral e específica com a prática didática que contemple as necessidades da Escola Básica e de seus múltiplos alunos. A Lei pode ser acessada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em 16 abr. 2016.

posicionamento defendido no Capítulo 2 de que as tecnologias por si não implicam em usos benéficos ou em modificações no *status quo* de práticas letradas acadêmicas.

Quando publicou a obra, a seu ver, “o impacto dessas transformações na universidade é[era] uma questão em aberto” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 50) e “O que falta[va] saber é[ra], por um lado, em que medida estas transformações afetarão a pesquisa, a formação e a extensão universitária nos lugares e nos tempos” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 50), interrogações que, passados alguns anos, já parecem prenhes de resposta.

Vivenciados uma década e alguns anos do novo século, pode-se afirmar que de fato as universidades públicas vieram perdendo sua hegemonia e certamente vêm incorporando tecnologias digitais em suas práticas de modos diversos, muitas vezes a despeito de suas vontades, como seria o caso, por exemplo, de acesso físico a prédios por meio de liberações por cartões magnéticos e a obras científicas em meio digital; por serem ações já, amplamente, incluídas e realizadas em outras esferas da sociedade.

Ademais, também são observadas incorporações de tecnologias digitais na universidade por determinações externas de financiamentos de empresas ou parcerias com outros países “que possuem a hegemonia econômica e militar, pois tais vínculos são postos tanto como condição para o financiamento das pesquisas quanto como instrumentos de reconhecimento acadêmico internacional.” (CHAUÍ, 2003, p. 9).

Ao que me parece, assim, nem sempre estas apropriações estão sendo utilizadas no ensino-aprendizagem em nível superior de modo efetivo ou consciente, pedindo-se reflexão sobre os letramentos acadêmicos, as ações institucionais e as formações de professores e seus formafores. Chauí (2003) teceu algumas considerações semelhantes a Souza Santos (2010) sobre a universidade pública, a qual, segundo a autora, perdeu “a marca essencial da docência: a formação.” (CHAUÍ, 2003, p. 7), nessa chamada “sociedade do conhecimento” (CHAUÍ, 2003, p. 8).

Por um lado, se este é um problema que a universidade ainda precisa resolver, por outro lado, tal crise que se arrasta aponta para a necessidade urgente do reconhecimento da multiplicidade de saberes e seres que coexistem na sociedade (e, por extensão, na universidade), exigindo a revisão de conhecimentos

que, tradicionalmente, foram reproduzidos de maneiras unilaterais e com intenções ao “monológico”, o que a consideração consciente de (res)significações e refrações de práticas letradas pode ajudar a compreender e levar a (re)pensar no ES de forma não ingênua. Conforme afirma Kenski (2012), quando reflete sobre mudanças a partir de relações da sociedade com tecnologias digitais:

Essa nova realidade é um dos grandes desafios para o ensino superior brasileiro. Ainda que haja esforços no sentido de implantação de laboratórios digitais e disponibilização de ambientes virtuais para uso pelos professores e alunos, isso não garante a formação de uma nova cultura de aprendizagem mediada na universidade.

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs, praticado em muitas das universidades e faculdades, e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*. (KENSKI, 2012, p. 115, *grifos da autora*).

Em comunhão com a visão trazida pela estudiosa, mais uma vez, defendo a necessidade de considerações dos letramentos acadêmicos e das relações dialógicas que os envolvem em face à incorporação tecnológica na universidade, já que:

Em termos amplos, a nova cultura tecnológica fortalece as condições para que as ações educativas promovidas pela universidade possam sair do seu isolamento e se integrem colaborativamente com as demais instâncias da sociedade e, por mais surpreendente que pareça, com as demais áreas, cursos e professores da própria universidade (KENSKI, 2012, p. 120).

A despeito dessas “condições” fortalecidas pela cultura tecnológica para que a universidade possa retomar sua integração com a sociedade e dentro de si mesma, a conclusão a que chegou a pesquisadora foi a de que “predominam ainda, nas salas de aula da maioria das IES as mais tradicionais práticas docentes” (KENSKI, 2012, p. 16). Também na leitura dos documentos oficiais abordados ao longo desse capítulo (as *LDB*, *Constituições*, *resoluções*, ao *PNE*, *decretos* e *adjacentes*), verifiquei, nos mais recentes, que pouco se discutiu sobre como a universidade deveria proceder em relação às mudanças socioculturais e tampouco às tecnologias digitais, a despeito da forte recomendação da inserção dessas já na

Educação Básica nos mesmos documentos e políticas públicas educacionais desde a década de 1990.

Gostaria de esclarecer que não se trata de assumir postura entusiasmada perante as tecnologias digitais ou de defender que elas sejam empregadas no ES, mas de salientar o inevitável diálogo que existe entre a esfera acadêmica e a social, estabelecido por seus sujeitos comuns, os quais viabilizam essas relações dialógicas, quer a academia queira ou não, uma vez que no processo da **alterdendade** também tecnologias digitais configuram-se no “outro” por meio dos quais se constituem os estudantes e mobilizam suas **responsabilidades**. Ambos os processos sempre mediados por relações diferentes de poderes ali plasmados, ou seja, por meio de (des)encontros de forças centrífugas e centrípetas nas práticas sociais.

Sendo, portanto, questão não eletiva, mas necessária à reflexão, a consideração de relações dialógicas entre letramentos acadêmicos e tecnologias digitais levanta questões no tocante à formação inicial de professores e a formação de seus formadores, quando são enfocados os cursos superiores de licenciatura.

Logo, baseada na leitura e exame dos documentos antes mencionados foi difícil compreender como estaria sendo feita a reflexão sobre a expressão do meio digital em articulações com o ensino, visto que muitos deles, como a *Constituição Federativa do Brasil* em vigor e a última *LDB*, foram elaborados em momentos anteriores à difusão expressiva das tecnologias digitais no contexto brasileiro, como na atualidade, apesar das emendas. Preocupando-me, então, em não ser anacrônica, realizei algumas buscas também em período mais recente.

O resultado dessa nova pesquisa documental não identificou no Brasil, praticamente, nenhum tipo de adendo, resolução ou nova política¹⁵³ educacional consistente nesse sentido, restringindo-se a programas de provimento de computadores a escolas e universidades ou formações continuadas de professores do Ensino Básico, por mais que a questão já tenha sido identificada e apontada como necessária, por exemplo, para o *PNE 2011-2020* (atualmente referido como *PNE 2014-2024*), o que pode ser corroborado também pelo livro da UNESCO publicado no livro de 2012.

Nele, foi realizado um levantamento a partir de 2004 para impulsionar, na

¹⁵³ Reconheço, no entanto, diversas ações mundiais como as Conferências Mundiais sobre Educação Superior (CMES) que também têm reflexos no ES brasileiro.

época, o novo *PNE*, no qual foram apresentadas políticas públicas educacionais que teriam sido instituídas para reduzir desigualdades e aumentar a qualidade das universidades no país. Em relação às instituições públicas foram destacados (i) a ampliação de vagas por meio da criação de universidades e do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (Reuni); (ii) a transformação de Cefets em Ifets, (iii) a criação de programas de inclusão como sistemas de cotas e (iv) o incentivo do ensino a distância, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵⁴. (Cf. UNESCO, CNE, MEC, 2012).

Em suma, percebo que a preocupação principal das políticas públicas educacionais para o ES esteve centrada, nos últimos anos, na democratização deste, seja pela ampliação da oferta de vagas, seja por métodos que “facilitassem” o ingresso de estudantes, todavia, parece-me que pouco foi feito para se pensar em como esse acesso deveria se efetivar com vistas a proporcionar um ensino dialógico e responsivo às mudanças sociais (e tecnológicas) e à preparação de seus atuais futuros docentes.

De modo concreto, por meio de investigação em curso de Letras, Marzari e Leffa (2013), por exemplo, apontaram lacunas em disciplinas que versassem sobre tecnologias digitais ou que se concentrassem em usos pedagógicos reais delas. Em conformidade com os resultados encontrados pelos autores, o levantamento publicado no livro da UNESCO também havia demonstrado essa ausência de ações. O movimento que identifiquei nas políticas públicas mencionadas, que mais se relacionou com atenções às tecnologias digitais no ES, foi indubitavelmente o Ensino a Distância (EaD).

Mesmo que este possa ser considerado, em um primeiro momento, medida “inovadora” na Educação Superior não é a “tábua de salvação” para os problemas da educação, os conflitos existentes em práticas de letramentos acadêmicos e, tampouco para fomentar a formação de professores. Sem descaracterizar as vantagens definidas por essa modalidade educativa (Cf. PAIVA, 2005), que obviamente pode contribuir com cursos de formação já existentes, apresentando seus méritos e merece ser estudada (Cf. FREITAS, 2005; BELLONI, 2008; KOMESU, 2012) – ela não compõe resposta direta à crise do sistema de ES tal como ele está configurado nas universidades públicas mais antigas do país,

¹⁵⁴ Informações sobre o sistema estão disponíveis em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em 28 abr. 2016.

interessando-me, no caso, a Unicamp.

Entre as universidades públicas do estado de São Paulo, excluindo-se a Univesp, as três demais, inclusive a Unicamp, não foram inicialmente pensadas para receber tecnologias digitais, tendo-as incorporado de modos irregulares em suas práticas acadêmicas, conscientemente ou não. **Por isso, argumento que os letramentos acadêmicos são (res)significados e refratados por relações dialógicas em vários sentidos quando passam a coexistir na esfera acadêmica com tecnologias digitais.**

Dentre os vários modos de (res)significações e refrações, pensar nos letramentos acadêmicos articulados à formação inicial docente levou-me a ponderar sobre questões curriculares. Desde que a última *LDB* – 1996 – excluiu os currículos mínimos,¹⁵⁵ as licenciaturas vêm sendo orientadas por diretrizes curriculares nacionais. As *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação* foram propostas pela 1ª vez em 2001¹⁵⁶ e estabelecidas em 2002.¹⁵⁷ Em relação, especificamente, ao curso de Letras, previam logo na “Introdução” de sua proposta que:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior *diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional*. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como *instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade*. (CNE/CES, 2001, p. 29, *grifos meus*).

¹⁵⁵ Segundo Paiva (2005), “A primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer nº 283 de Valnir Chagas. Havia, até então, currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo de línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos.” (PAIVA, 2005, p. 345). No mesmo texto, a autora argumentou que “esse currículo mínimo (...) vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.” (PAIVA, 2005, p. 347).

¹⁵⁶ O parecer inicialmente proposto que contém as diretrizes para os cursos de Letras foi o elaborado pelo CNE/CES nº 492, DE 3 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2016. Tal documento foi retificado pelo CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em 26 abr. 2016.

¹⁵⁷ A resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 estabeleceu as *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras* e pode ser localizada em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2016. Atualmente, as diretrizes em vigor são orientadas pela Resolução do Conselho Pleno CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 26 abr. 2016.

Assim, embora publicado no início do século XXI, esta introdução que contém a proposta para o curso de Letras, tal quais as leis anteriormente analisadas, colocou a educação como produtora de saberes que atendam às necessidades sociais suscitadas pela globalização, pelo neoliberalismo e pela propagação de tecnologias. Nessa linha de pensamento, esperava-se ainda que o graduando em Letras tivesse o seguinte perfil:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. *Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.* A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (CNE/CES, 2001, p. 30, *grifos meus*).

Destarte, o sujeito a ser formado pelo curso seria emerso do cruzamento de letramentos acadêmicos e profissionais, articulando práticas letradas que promovessem conhecimentos específicos de sua área de formação a modos de viver e agir em sociedade e em sala de aula. É interessante que tenha havido uma prescrição direta sobre sua capacidade “de fazer uso de novas tecnologias” mais à frente especificadas, quando são citadas as “competências e habilidades” a serem desenvolvidas por meio do curso, como a “utilização dos recursos da informática” (CNE/CES, 2001, p. 30).

Novamente, um apontamento bastante pragmático. As duas menções feitas explicitamente na proposta das diretrizes curriculares para o curso de Letras disseram respeito a ações práticas de manejo de tecnologias, principalmente, por meio de computadores.

Tais diretrizes curriculares, conforme Paiva (2005), deveriam também

considerar as diretrizes para a formação inicial de professores em nível superior,¹⁵⁸ atualmente condensadas em *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (CNE/CP, 2015).

Dentre os aspectos mencionados na proposta inicial estavam como “Questões a serem enfrentadas na formação de professores”, em seu subitem 3.2.7, a “Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações” (CNE, 2001, p. 24-25). No primeiro parecer sobre a proposta delas, o currículo tradicional também foi colocado em xeque, o qual deveria ser ressignificado na esteira das transformações:

Além disso, as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais. (CNE, 2001, p. 9, grifos meus).

O trecho demonstra uma preocupação com a formação inicial de professores já no primeiro ano do século XXI, considerando a intensa utilização de computadores e tecnologias variadas que passaram a proporcionar novas práticas linguísticas (“*exigem das pessoas novas aprendizagens*”/ “*trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana*”) e não a (res)significar e a refratar práticas já existentes (“*A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica* fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais”).

Tais asserções podem guiar a inferências de que as tecnologias teriam

¹⁵⁸ Essas diretrizes propostas constam no parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2016 e foram instituídas pela resolução CNE/CP n.º, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 26 abr. 2016. Há várias resoluções e pareceres que foram sendo instituídos e podem ser consultados na íntegra em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. É importante lembrar que, no período abrangente à coleta dos dados desta pesquisa, as últimas resoluções, como a que vigora hoje – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 – ainda não existiam. A resolução atual pode ser encontrada em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 abr. 2016.

impactos diretos sobre as situações, instituições e sujeitos, promovendo “novos letramentos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Dentro de tal “enquadre da mudança”¹⁵⁹ as diretrizes para formação de professores foram aprovadas.

Ao consultar a redação da primeira resolução das diretrizes para a formação inicial, nota-se que existe reivindicação por uma organização curricular considerada condizente com as transformações sociais para a formação docente. Alguns exemplos¹⁶⁰ são (i) a previsão, entre outras atividades, daquelas que preparassem os futuros professores para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (CNE/CP, nº 1/2002, p. 1, *grifos meus*), (ii) compromisso das “escolas de formação [que] garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de *recursos de tecnologias da informação e da comunicação*” (CNE/CP, nº 1/2002, p. 4, *grifos meus*) e (iii) práticas além dos estágios, levando em conta que:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, *poderá ser enriquecida com tecnologias da informação*, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (CNE/CP, nº 1/2002, p. 6, *grifos meus*).

Nesse sentido, o documento parece sugerir, por meio do currículo, estratégias oficiais para atingir objetivos de integrar o uso das tecnologias digitais ao ensino, cabendo às instituições educacionais o dever de realizar, em sua *praxis*, essa unidade, por exemplo, na formação inicial de seus licenciandos. A questão que não aborda, no entanto, é: como os formadores já em serviço irão efetivar esses usos com seus estudantes?

Em relação às instituições de ensino estaduais, como é o caso da Unicamp, existe uma previsão do MEC¹⁶¹ para que sejam supervisionadas pelos

¹⁵⁹ Os autores Waschauer e Ware (2008) diferenciaram três enquadres que julgam como comuns nos discursos sobre relações entre tecnologias e letramentos, os quais denominam, respectivamente de “enquadre de aprendizagem”, “enquadre da mudança” e “enquadre do empoderamento”. Para articulações entre esses enquadres, tecnologias digitais e o ensino público paulista brasileiro, Cf. Miranda (2014).

¹⁶⁰ Cf. Paiva (2005) para discussão aprofundada sobre outros itens das diretrizes curriculares e também das diretrizes para a formação de professores.

¹⁶¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes#sistema_estadual_de_ensino>. Acesso em 10 mai. 2016.

Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação. Por ser uma universidade paulista, busquei também por documentos ligados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)¹⁶² no que dizia respeito à formação de professores. Dentre a legislação publicada, há resoluções sobre a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP) que oferece formações continuadas – inclusive com EaD –, o Estatuto do Magistério Paulista, que rege o magistério público do estado de São Paulo e o Decreto da Reorganização da SEE-SP em que há algumas direções para o ensino e para ação de seus docentes.

As leis são aplicáveis aos professores já formados para que conheçam deveres e direitos de suas profissões e também para orientar ações a ser desenvolvidas no ensino público paulista como esses itens do Art. 47 do Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2001 para o Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica: “III – desenvolver estudos em tecnologias educacionais” (SÃO PAULO, 2011, p. 40) e

V – por meio do Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais: a) desenvolver: 1. Estudos e pesquisas sobre inovações tecnológicas educacionais aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem e seus impactos na prática pedagógica das escolas estaduais de ensino fundamental e médio. (SÃO PAULO, 2001, p. 41).

Nessa publicação, elaborada pela secretaria, há várias outras passagens que remetem à consideração de tecnologias digitais no ensino das Escolas Básicas do estado. Em seu início está o esclarecimento de que uma reorganização da SEE-SP ocorrera “tendo em vista a globalização e os avanços tecnológicos que vivemos” (SÃO PAULO, 2001, p. 5). Ademais, esta teria sido a motivação para “a elaboração do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.” (SÃO PAULO, 2001, p. 5).

Para refletir sobre as prescrições das leis e suas implicações na prática, como estou focalizando um contexto de formação inicial, volto aos currículos de Letras. A discussão sobre lacunas curriculares é antiga. Para Tardiff, “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais” (TARDIFF, 2012, p. 241), ou seja, há intensa crítica à academia, no que tange à formação docente, sobre como práticas acadêmicas disciplinares (currículos e conteúdos) são associadas aos

¹⁶² Cf: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 10 mai. 2016.

conhecimentos profissionais no processo formativo de universitários, levando a admitir que “Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIFF, 2012, p. 241), sendo essa temática também relevante para os estudos dos Letramentos Acadêmicos.

No que diz respeito especificamente aos cursos de Letras, Paiva (2005) chegou a relatar, a partir de participações em comissões de avaliações desses cursos pelo MEC, que, nas universidades públicas, “a disputa entre os departamentos de letras e os de educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis.” (PAIVA, 2005, p. 347-348). Portanto, a questão da licenciatura também se torna saliente para os estudos dos Letramentos Acadêmicos em relação à história sobre a formação de professores nos cursos de Letras e os letramentos promovidos na universidade.

Embora, muitas alterações no que diz respeito a diretrizes curriculares e para a formação de um professor de Letras possam ser observadas em relação aos currículos do século passado (Cf. PAIVA, 2005), há um bom caminho ainda a ser percorrido, como mostram trabalhos que reivindicam melhoras na formação inicial de professores, sobretudo, com relação a questões ligadas ao embricamento de tecnologias digitais em práticas de formação inicial (Cf. MARZARI; LEFFA, 2013; REZENDE, 2015).

A realidade de se cogitar sobre implicações de tecnologias digitais em letramentos acadêmicos e na formação de professores em Letras, porém, não parece estar muito agregada aos currículos públicos brasileiros. A pesquisa de Marzari e Leffa (2013), por exemplo, demonstrou ao investigar 15 professores formados em Letras que em suas formações no curso a “universidade, enquanto instituição formadora de profissionais da educação, limita o número de disciplinas com foco nas TIC, tratando-as na maioria das vezes como disciplinas eletivas” (MARZARI; LEFFA, 2013).

No mesmo sentido, Rezende (2015) revelou, por meio da análise de ementas do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), abrangente ao ano de 2014, que “como em outros contextos brasileiros, não tem havido neste curso preocupação suficiente com formação de professores para atuarem na era digital” (REZENDE, 2015, p. 158).

Tendo em vista que através dos currículos são promovidas as práticas de letramentos acadêmicos nos cursos de Letras e que aqueles dialogam com conteúdos e necessidades escolares, as quais, por sua vez, dialogam com instâncias socioculturais e políticas, percebe-se que os estudos no campo dos Letramentos Acadêmicos estão ligados de forma inerente ao ensino-aprendizagem que ocorre dentro e fora da universidade pelos sujeitos sociais.

Fiad (2015), ao descrever alguns dos principais estudos dentro da vertente dos Letramentos Acadêmicos, a pesquisadora defende que “Esses estudos ilustram como a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos vem sendo discutida na relação com as propostas pedagógicas.” (FIAD, 2015, p. 30). Em sua visão, isto ocorreria, principalmente, porque os trabalhos de autores filiados ao quadro estão preocupados com o ensino da escrita (FIAD, 2015).

Como já trabalhado no Capítulo 2, os interesses dos NEL e Letramentos Acadêmicos ainda estão densamente concentrados na escrita de estudantes universitários, a qual foi o foco do período de instituição dos estudos no campo e vem, muito timidamente, voltando-se para questões relativas ao uso de tecnologias digitais em práticas letradas acadêmicas, conforme (re)afirmou a recente publicação organizada por Lillis, Harrington, Lea e Mitchell, 2016 (2016), o que salienta a necessidade das discussões para teorizações trazidas por este trabalho de doutorado.

Apesar dessa suposta lacuna nas licenciaturas brasileiras, a qual se está tentando preencher por remodelações curriculares e exigências de atenção nos cursos de Letras para com relações entre linguagens e tecnologias, como demonstraram os conteúdos das *Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*, essas tentativas estão sendo realizadas ou pelo menos previstas e o curso de Letras da Unicamp pode ser considerado um dos pioneiros, como será exposto na próxima seção, mostrando-se, portanto, como *lócus* pertinente à realização de uma pesquisa nesse sentido.

Ademais, outro desafio importante antecede a formação de professores: trata-se da formação dos formadores desses professores, os quais já estão há tempos atuando nas universidades públicas. Se por um lado, as políticas públicas voltam-se à formação inicial ou continuada de docentes em exercício na escola, não parecem se direcionar aos formadores do ES para que possam subsidiar seus

graduandos no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais em práticas de ensino-aprendizagem.

Logo, diante de minha oportunidade de compreender quais eventuais novas significações puderam/podem ser geradas dentro de uma universidade específica e de sua licenciatura em Letras, busco trazer à luz alguns momentos singulares de práticas letradas desenvolvidas nesse cenário relevante brasileiro.

4.2 A PERTINÊNCIA DO CENÁRIO DE PESQUISA PARA OS ESTUDOS EM LETRAMENTOS ACADÊMICOS: ENTENDENDO O *LÓCUS*

O próprio fato de que todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado, já implica um trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador (AMORIM, 2004, p. 29-30).

Na continuação deste capítulo, ofereço, em um primeiro momento, panorama de meu cenário de pesquisa, iniciando com breve histórico da criação da Unicamp e de seu Instituto de Estudos da Linguagem para deter-me, em um segundo momento, na configuração e atual disposição curricular de seu curso de licenciatura em Letras, devido ao fato de este ser o *lócus* que proporcionou a formação do *corpus* de pesquisa da tese, o qual abordo em um terceiro e último momento.

4.2.1 A Unicamp e o curso de licenciatura em Letras no IEL

Não restam dúvidas sobre o largo alcance da incorporação de novas e crescentes tecnologias de informação e comunicação na educação superior, que em muito superam uma distinção cada vez mais tênue entre modalidades presencial e a distância no ensino. Mais do que isso, a dita incorporação se integra na rotina das IES, a tal ponto que, muito em breve, será cada vez mais difícil distinguir entre uma e outra, pois o ensino estará ancorado de forma crescente e inexorável no uso das TICs. Ao mesmo tempo, cabe promover avaliação e regulação criteriosas e consistentes da educação superior, nas modalidades presencial e a distância, enquanto perdure sua diferenciação, evitando-se qualquer viés de mercantilização. (KENSKI, 2012, p. 32).

Quando Kenski (2012) afirmou, na epígrafe dessa seção, que “a dita incorporação [de novas e crescentes tecnologias] se integra na rotina das IES” (KENSKI, 2012, p. 32) de modo que seria complexo dirimir entre as modalidades

presencial e não presencial, fica evidente como não podemos falar de uma “universidade digital” ou “não digital”, em função da ausência de bordas entre suas práticas, as quais estão sempre a se (re)modelar.

Nesse sentido, embora o período de 2012-2016, justamente, a época de início e conclusão desta pesquisa de doutorado pareçam próximos, o intervalo desse quadriênio compreendeu intensas (res)significações e refrações por meio de relações dialógicas com tecnologias digitais nas práticas de letramentos acadêmicos da universidade pública brasileira. Com base em um breve passeio na Unicamp no mês de abril deste ano de 2016, posso ilustrar esse meu argumento, por meio de algumas imagens que fotografei e que ilustro em paralelo com um diário retrospectivo¹⁶³ que redigi no mesmo dia:

Quadro 4 – Diário retrospectivo ilustrado com fotos (Fonte: elaboração e fotos próprias)

Imagens fotografadas pela pesquisadora	Excertos do diário retrospectivo
	<p><i>“Há mais de doze anos eu percorro os corredores da biblioteca do IEL, por sinal, um de meus locais preferidos desde que entrei na universidade. Reconheço que seu espaço físico passou por mudanças naturais (a reforma que fez a sala de computadores no último andar, não me lembro bem o ano) e catastróficas, como o incêndio em 2013. O fato é que em sua paisagem, pode-se ver o “tradicional” e o “tecnológico” convivendo: há livros de séculos passados que podem ser manuseados em meio ao pó das prateleiras e ácaros impregnados em suas páginas, até obras muito recentes, já digitalizadas... todos eles podem ser localizados da mesma forma por seu número de chamada. Conferir uma obra (ou qualquer outro assunto) on-line é possível na biblioteca que tem paredes, mas não fronteiras devido ao conhecimento que comporta em suas páginas e que oportuniza pela rede da internet em seus computadores fixos e no Wi-fi de toda a universidade”</i></p>
	<p><i>“O sinal é amplo, o eduroam é abrangente. Quem traz seu laptop tem todo o mundo nas mãos pela rede sem fio que irradia da parede. O acesso é</i></p>

¹⁶³ Termo explicado por Cavalcanti (2000).



ilimitado. Peguei-me rindo sozinha quando me lembrei de que entre 2007-2008 algumas páginas foram bloqueadas pelo IEL. Não era permitido se acessar o Youtube ou sites de relacionamento como o finado Orkut (objeto de pesquisa de minha iniciação científica na época). Era uma tentativa de separação entre o acadêmico e o pessoal, entre o científico e o cotidiano. Não vingou... seria possível vingar, além das razões de força de poder da direção que proibia essas páginas? Hoje cada um utiliza seu próprio computador e o universo acadêmico dialoga com outros, aliás, como sempre foi..”

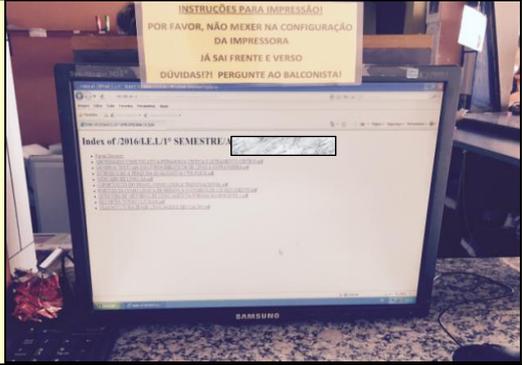


“Depois de mais uma manhã trabalhando na tese, resolvo ir almoçar. Desço pelo corredor do IEL e reparo em um portão com seu aparelho magnético para liberar as entradas. É impossível deixar de recordar sobre a época em que eu trabalhava na sala do projeto do pavilhão dos docentes a que esse portão dá acesso. Antes de trancá-la, a chaves, um funcionário passava verificando se ainda havia alguém, visando prevenir candidatos a passarem à noite ‘presos’. Quantas vezes ele me chamou! Hoje basta passar o cartão e o acesso é contínuo.”



“Decido almoçar no “bandejão”, onde deixei de ir há alguns anos pelas filas quilométricas. Percebo, então, que não tenho crédito em meu cartão universitário. É preciso recarregá-lo. Surpreendentemente, para mim, os funcionários não existem mais nas cabines. Há máquinas para inserir o dinheiro. Há propagandas para “curtir” a prefeitura universitária no Facebook.”

“No caminho de volta, passo em frente ao xérox do IEL onde eu havia deixado um livro para copiar um artigo. Há algum tempo (depois de minha entrada no doutorado) vejo sempre os alunos da graduação e da pós-graduação indo localizar os textos que precisam ler para

	<p>as suas disciplinas. As pastas estão digitalizadas. O xérox virou impressão e o próprio aluno dá este comando. Enquanto o funcionário separava meu troco, não resisti à curiosidade de algum tempo e fuzei em algumas pastas da graduação em Letras.”</p>
	<p>“Eu pego o livro e retorno à biblioteca para devolvê-la e me deparo com um aluno usando uma máquina que eu considerava um enfeite somente. Pergunto à bibliotecária: - Isso funciona. Ela me responde, oferecendo ajuda implicitamente: - Sim. Você sabe usar?”</p>

O cotejo entre as fotografias e os trechos de meu diário retrospectivo indica um processo de digitalização da Unicamp de diversos modos. Perceber o momento dessa digitalização da universidade, entretanto, implica no entendimento de sua história, a qual brevemente exporei e que pode ser conhecida mais a fundo por outros trabalhos. (Cf. LIMA, 1989; MENEGHEL, 1995; NEDER, 1995).

A Unicamp surgiu na década de 1960 – mesma década da Reforma Universitária e do início da análise documental da seção anterior – em decorrência de um projeto de desenvolvimento do governo vigente para o ES no Brasil (LIMA, 1989; NEDER, 1995) apresentando-se, primeiramente, como portadora do curso de Medicina e, gradualmente, de muitos outros. Desde sua concepção, a instituição foi reconhecida por seu caráter inovador, diferenciando-se de outras universidades brasileiras que teriam sido instituídas, em geral, “pela simples acumulação de cursos e unidades. Ao contrário da maioria das instituições, ela foi criada a partir de uma ideia que englobava todo o seu conjunto atual.”¹⁶⁴

Além disso, a Unicamp estaria “comprometida com um modelo tecnológico sustentado pelo governo militar do regime de 64” (NEDER, 1995, p. 30), o qual previa uma instituição que pudesse subsidiar o crescimento econômico do país, estando espelhada em modelo de universidade tecnológica advindo dos

¹⁶⁴ Trecho extraído da página institucional da Unicamp em que se conta sua história em <<http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>>. Acesso em 28 abr. 2016.

Estados Unidos, apesar de se diferenciar dele por integrar, inicialmente, em um mesmo *campus* todas as áreas (MENEGHEL, 1994).

Segundo Lima (1989), “pode-se afirmar que a Unicamp vingou e floresceu devido à adequação de seu plano de criação à modernidade da época, ao contrário do que aconteceu, em geral, com as demais instituições do sistema universitário brasileiro” (LIMA, 1989, p. 89), já que “diferentemente de outras instituições, ela não precisava sofrer alterações em sua estrutura funcional para adaptar-se à legislação de 1968 e não apresentava em seus estatutos motivos para perseguição e intervenções do Estado Militar” (MENEGHEL, 1994, p. 108).

A leitura bibliográfica desses autores que desenvolveram trabalhos sobre a instituição da Unicamp, principalmente de Lima (1989), revela que muito embora também condizente com o desenvolvimento científico e tecnológico esperado pelo governo do Estado, a instituição privilegiava a formação humana de seus estudantes, particularmente, devido aos seus docentes. (LIMA, 1989).

Em seu bojo,¹⁶⁵ o Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, foi institucionalizado pelo Decreto 9597, em 21/03/1977, iniciando suas atividades letivas no ano que se seguiu. No seu estabelecimento estavam presentes os cursos de bacharelado em Linguística – até então pertencente ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e que passou por algumas modificações curriculares – e bacharelado e licenciatura em Letras, nomeando a unidade assim como de *Estudos da Linguagem* que, em seus primórdios, foi dirigida pelo professor Antônio Cândido, advindo da Universidade de São Paulo (USP), e teve sua administração sob responsabilidade do docente (do já existente departamento de Linguística) Carlos Franchi.

É importante destacar que, no surgimento dos cursos¹⁶⁶ de Letras do IEL, vigentes desde 1978 no período integral (diurno) e de 1999 no noturno, não havia um projeto específico para a graduação, o qual emergiu a partir da “necessidade que os alunos graduados em Linguística tinham de poder atuar no mercado de trabalho

¹⁶⁵ Cf. “Histórico do Instituto de Estudos da Linguagem”. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/institucional/historia.php>>. Acesso em 28 abr. 2016.

¹⁶⁶ A Unicamp possui, desde 2011, um mecanismo de avaliação denominado de “Programa de Avaliação da Graduação” (PAG) cujos relatórios estão disponíveis ao público. Os resultados das avaliações no geral estão em <<http://pag.ea2.unicamp.br/>>. Acesso em 03 mai. 2016. Para o curso de Letras podem ser observados os anos separadamente. O ano em que estive em campo, ou seja, 2013. Acesso em: <<http://pag.ea2.unicamp.br/admin/resultados.php?ano=2013&semestre=1#rel:curso:7:1>>. Acesso em 03 mai. 2016. Como as informações são muito amplas, elas não foram contempladas na tese.

como professores” (NEDER, 1995, p. 69), no caso da licenciatura, e/ou continuarem seus estudos na pós-graduação, no caso do bacharelado (NEDER, 1995).

De acordo com o depoimento de Franchi (*apud* NEDER, 1995): “alunos que não queiram, por exemplo, fazer as educações, se terminarem o curso, eles têm um título de bacharel, que é um título de Ensino Superior e poder fazer Pós-Graduação (FRANCHI, depoimento, *apud* NEDER, 1995, p. 73). Destarte, os cursos do IEL foram tomando forma, em contiguidade com aquela concepção não tradicional de universidade e divergente de outras graduações em Letras já existentes, as quais, por exemplo, fragmentavam as literaturas e separavam a Língua Portuguesa da Linguística (NEDER, 1995).

Com configuração atual um pouco distinta, hoje, o IEL abarca graduação e pós-graduação, oferecendo licenciatura em Letras¹⁶⁷ (diurno e noturno), bacharelado em Linguística, bacharelado em Fonoaudiologia,¹⁶⁸ bacharelado em Estudos Literários, mestrado em Divulgação Cultural e mestrado e doutorado nos programas de pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada e História e Teoria Literária, sendo de meu interesse, como já, explicitado, o primeiro deles.

O curso de Letras¹⁶⁹ do IEL é reconhecido pela numeração 07, no período integral (composto por 8 semestres), e 57, no período noturno (com 10 semestres), possuindo em sua grade curricular disciplinas obrigatórias e eletivas, devendo seus estudantes, na época em que gerei os dados, cumprir 202 créditos¹⁷⁰ para se formar, conforme o currículo vigente.

Para o ingresso no curso de licenciatura em Letras, os candidatos têm de realizar a prova do vestibular organizada pela Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST) que seleciona 30 pessoas para cada um dos turnos. Quando matriculados, os alunos cursam disciplinas oferecidas pelos departamentos

¹⁶⁷ Desde 2015 foi acrescentada, ao curso de licenciatura em Letras, a opção pela habilitação em “Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira”. Cf o *Projeto Pedagógico* vigente em: <<http://www.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/ProjetoPedagogicoCursoLetras.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2016.

¹⁶⁸ O curso é oferecido em conjunto com a FCM (Faculdade de Ciências Médicas) da Unicamp.

¹⁶⁹ Reconhecido pelo Decreto Federal nº 81812 de 23/06/1978 e renovado, até a escrita da tese, pelo Parecer CEE/CG nº 95/2013 e pela Portaria CEE/CG nº 107 de 20/03/2013. De acordo com o Ranking Universitário da *Folha de S. Paulo*, em 2013, a Unicamp ficou em 5º lugar entre as melhores universidades do país e seu curso de Letras em 2º lugar como melhor curso nas avaliações de ensino. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2013/rankingdecursos/portuguesliteraturaetrasesrangeiras/avaliacao_de_ensino.shtml#>. Acesso em 11 mar. 2014. Por meio da CEE/CG nº 95/2013 e pela Portaria CEE/CG nº 107 de 20/03/2013 o curso foi reconhecido pelos próximos cinco anos. (Cf. *PP*, 2015).

¹⁷⁰ Cada crédito equivale a 15 horas de atividades e/ou aulas. No último *PP* vigente, ou seja, 2015, o número de créditos foi ampliado para 204.

de Linguística (HL), Teoria Literária (TL) e Linguística Aplicada (LA) no IEL, pela faculdade de Educação (FE), pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL) e realizam estágios e Atividades Científico-Culturais (LGs). Além disso, os discentes também podem cursar disciplinas¹⁷¹ eletivas em outros cursos da Unicamp. No *Projeto Pedagógico*,¹⁷² doravante *PP* (2013),¹⁷³ vigente na época de minha coleta de dados, constava o seguinte objetivo para essa graduação:

O Curso de Letras, formando alunos em Licenciatura, objetiva, de um modo geral, preparar os futuros profissionais para atuarem no magistério. O princípio norteador do currículo é, mais especificamente, a capacitação do formando para a prática em sala de aula, tornando-o apto a organizar e continuamente rever seus procedimentos de acordo com uma reflexão teórica autônoma. Para cumprir esse princípio, os cursos de Licenciatura em Letras têm, em seu currículo, disciplinas teóricas, disciplinas práticas, estágios supervisionados e disciplinas de investigação científica. Estas últimas introduzem o aluno à pesquisa, favorecendo a revisão constante de sua ação profissional (*PP*, 2013, p. 2).

Por meio dos dizeres deste *PP* (2013), os quais continuaram a configurar no *PP* (2015) ora vigente, conhece-se o enfoque para o qual o curso seria voltado, ou seja, para a docência. Posto que, conforme os documentos oficiais analisados na seção anterior, um profissional em sala de aula necessitaria estar apto ao diálogo com questões socioculturais, relacionadas conforme as diretrizes curriculares dos cursos de Letras e diretrizes curriculares para formação de professores, muitas

¹⁷¹ As disciplinas da Faculdade de Educação são especialmente destinadas para os alunos das licenciaturas, incluindo, Letras e constando no currículo. Em relação ao CEL, os graduandos em Letras têm de escolher uma língua estrangeira entre Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Italiano para cursarem do primeiro até o quarto nível, as quais também recebem a sigla de LA. É importante ressaltar que as disciplinas a que me refiro dizem respeito ao catálogo vigente no ano de 2013 por se tratar do período em que acompanhei as práticas de letramentos acadêmicos no IEL que constituíram o *corpus* da pesquisa. Entretanto, alterações ocorreram para *PP* vigente até este ano, instituído desde 2015. O atual *PP*, por exemplo, incluiu item específico sobre disciplinas voltadas para a educação de surdos.

¹⁷² Devido ao fato de minhas observações em campo terem ocorrido ao longo de 2013, o *PP* para o curso de Letras, mencionado na tese, refere-se ao que estava em vigor neste momento, o qual passou por algumas modificações nos anos posteriores. A partir de 2015, por exemplo, o curso passou a oferecer a habilitação em “Português como segunda língua e língua estrangeira” e as disciplinas na Faculdade de Educação estenderam-se de 210 para 240 horas. Contudo, os objetivos e as diretrizes, em essência, não foram modificados, sendo que várias partes da redação do texto se mantiveram, inclusive, como as citadas. O *PP* de 2013 era orientado pelo Decreto 5.626, de 22/12/2005 do MEC (embora a disciplina de Libras e Educação de Surdos ainda não fizesse parte do currículo pleno), pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, pela Deliberação CEE Nº 78/2008, pela Deliberação CEE Nº 87/2009 e pela Deliberação CEE Nº 111/2012. Atualmente, foi acrescentada ainda a Deliberação CEE 126/2014.

¹⁷³ Como o *PP* não especifica sua data de elaboração, optei por colocar o ano de 2013 por ser o período em que gerei os dados e ser ele o documento que vigorava na época.

vezes, ao domínio de tecnologias digitais, pressuponho que a licenciatura em Letras em questão também deveria prepará-lo para esse tipo de situação, inclusive, por oferecer a possibilidade de pesquisas a serem desenvolvidas ou conhecidas por seus estudantes/professores em formação, propiciando que (re)pensem suas ações profissionais.

Além disso, como consequência desse objetivo amplo, esperava-se no *PP* (2013) que o graduando em Letras no IEL fosse levado a desenvolver alguns aspectos formativos profissionais, como compreensão de textos diversos, reflexão linguística crítica, conhecimento de teorias relevantes, atualização docente e consciência do multiculturalismo:

Nas diversas atividades em que poderá atuar, o graduado em Letras deverá colocar em prática competências gerais e específicas relacionadas ao domínio da língua portuguesa em suas manifestações oral e escrita. A uma boa capacidade de compreensão de textos em diversas modalidades devem se somar uma reflexão crítica sobre a linguagem em seus múltiplos aspectos (psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico), a familiaridade com as perspectivas teóricas correntes nas investigações linguísticas e literárias, uma visão profissional atualizada e a percepção de diferentes contextos multiculturais e técnicos. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências políticas de sua atuação no mundo do trabalho. Neste sentido, os conteúdos desenvolvidos no curso de Letras da Unicamp buscam a favorecer uma experiência ampla, diversificada e exigente, em todos os aspectos (*PP*, 2013, p.4).

As habilidades descritas, as quais ainda permanecem no atual *PP* (2015),¹⁷⁴ apontam para compreensão dialógica da linguagem e reconhecimento das diferenças contextuais em que “textos em diversas modalidades” circulam e devem ser compreendidos, bem como revelam desígnio de formar professores que atuem ética e criticamente em sua profissão a partir da “experiência ampla, diversificada e exigente” oferecida pelo curso em questão, o que ressalto, novamente, não poderia ignorar as prescrições dos documentos oficiais e diretrizes curriculares sobre usos sociais de tecnologias digitais. Tendo isso em vista, minha busca se estendeu para além do *PP* a outros documentos do IEL.

¹⁷⁴ Optei por colocar o ano de 2015 em função de o *PP* não estar datado, mas ter sido reelaborado neste ano, diferenciando-se do documento vigente até 2013.

Ao seguir com a consulta aos documentos do instituto, no *Regimento Interno do IEL*,¹⁷⁵ doravante *RI* encontrei que, para o instituto, “Os estudantes devem ser estimulados, desde cedo, a se engajar em atividades de pesquisa voltadas à sua formação acadêmica, favorecendo-se a participação, inclusive dos graduandos, em projetos coordenados por docentes” (*RI*, 2004, Art.9, parágrafo 2, p. 5). Essa interface com a pesquisa acadêmica, altamente estimulada, estende-se à graduação, na qual muitos dos discentes em Letras desenvolvem projetos de Iniciação Científica e/ou participam de projetos de pesquisa de seus professores.

O forte incentivo à pesquisa também leva à colocação dessa atividade dentro das reflexões, ao passo que “pesquisar” constitui ação letrada acadêmica que, igualmente, pode ser (re)configurada pelas tecnologias digitais, seja para seu desenvolvimento (pesquisas na *internet*, gravações em aparelhos digitais, programas de edição e escrita, entre outros), seja pela busca da compreensão da própria temática em que algumas investigações científicas do instituto centram-se no entendimento das relações entre linguagens e tecnologias digitais¹⁷⁶ que envolveriam não exclusivamente habilidades para usá-las, demandando outras capacidades cognitivas (LÉVY, 1993; CHARTIER, 1999; BAWDEN, 2008; MIRANDA, *no prelo*). A partir desse pressuposto, recorri além do *PP* (2013) e do *RI* a outro documento relativo ao curso de Letras do IEL que é o *Planejamento Estratégico Institucional do Instituto de Estudos da Linguagem, o Planes/IEL*.

Ao acessar o *Planes* referente a 2011-2015, por contemplar o período de meus registros de campo, verifiquei, no que tange à graduação, além das advertências e pretensões de ordem organizacional e pedagógica, que havia postulações de ações relativas ao favorecimento da disseminação das tecnologias, como no parágrafo em que constam os objetivos almejados quanto aos “Recursos Técnico-Didáticos”:

Ampliar e manter os recursos para o adequado desenvolvimento de atividades previstas no conteúdo das disciplinas, em especial daquelas que requeiram, para a execução das aulas, a ampla utilização de computadores e aparelhos de áudio e vídeo, acesso a

¹⁷⁵ Texto em vigor desde 10 de dezembro de 2004 com data de publicação da Deliberação CONSU-A-27/2004.

¹⁷⁶ A esse respeito, foi instituída oficialmente no IEL, em 2006, nova área no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, denominada “Linguagens e Tecnologias” que culminou também no oferecimento de disciplinas à graduação em Letras, primeiramente, como eletivas (Cf. *PP*, 2013) e, logo após, obrigatória (Cf. *PP*, 2015) com a sigla/nome LA 504/Linguagens e Tecnologias.

softwares, ampla disponibilidade bibliográfica e apoio de monitores (*PLANES/IEL-2011-2015*, p. 3).

Além disso, nas ações para que esse objetivo seja cumprido, recomendou-se: “Garantir o acesso à internet sem fio, de alta velocidade, nos espaços destinados às atividades da graduação, maximizando a eficiência no emprego de novas tecnologias de acesso em rede a materiais de ensino e outros” (*PLANES/IEL-2011-2015*, p. 3). Em outra parte do *Planes* (2011-2015) também havia a meta de “Expandir nossos recursos para antecipar o uso de diversas tecnologias na consulta de recursos informacionais e em modelos de ensino e pesquisa alternativos (semipresenciais e/ou a distância mediados por multimídia)” (*PLANES/IEL-2011-2015*, p. 16).

Entretanto, somente a existência de equipamentos que possibilitem o uso de tecnologias digitais e da *internet wireless* não garante que a prática pedagógica e as produções acadêmicas dos universitários sejam, efetivamente, modificadas e potencializadas, tampouco a preparação deles para um agir docente que exija compreensão delas em suas áreas de atuação. Contudo, reconheço que se trata de pressuposto para que possam existir. O fato de essa ser uma preocupação da instituição, manifestada no *Planes* 2011-2015,¹⁷⁷ influenciada por documentos oficiais e diretrizes do MEC, já apontou para abertura a possibilidades de apropriação das tecnologias digitais em favor de letramentos acadêmicos e profissionais: as tecnologias digitais disponíveis no Instituto não obrigam a remodelação deles, mas, sem elas, as relações dialógicas os (en)formariam de outras maneiras, não julgo se nem melhores, ou piores, mas diferentes.

Nesse sentido, o curso de licenciatura em Letras do IEL representou certo avanço em relação a cursos de Letras de outras universidades em que a reflexão sobre relações dialógicas a partir de tecnologias digitais se dava, quase sempre, à margem do currículo (Cf. MARZARI; LEFFA, 2013; REZENDE, 2015). No atual *PP* (2015), por exemplo, um item exclusivo foi dedicado para informar acerca das

¹⁷⁷ É importante destacar que, dado o período da pesquisa de doutorado (2012-2016) abarcar o último ano englobado pelo *Planes* (2011-2015), foi possível tomar conhecimento das ações que, de fato, efetivaram-se no instituto e foram divulgadas no *Relatório de Gestão* (2011-2015). Neste documento, no que tange aos investimentos em serviços e infraestrutura, pode-se conhecer “a implantação de uma sala informatizada para aulas (CL-15) com 21 I-Macs, lousa digital e impressora exclusivos para softwares e programas avançados de exercícios linguísticos e estatísticos; a manutenção de uma política permanente de renovação do parque computacional; a implementação efetiva da rede sem fio em todo o Instituto e a implementação da plataforma Ciência Aberta” (*RG*, 2011-2015, p. 5).

disciplinas que versam sobre tecnologias digitais, como mostra o exemplo:

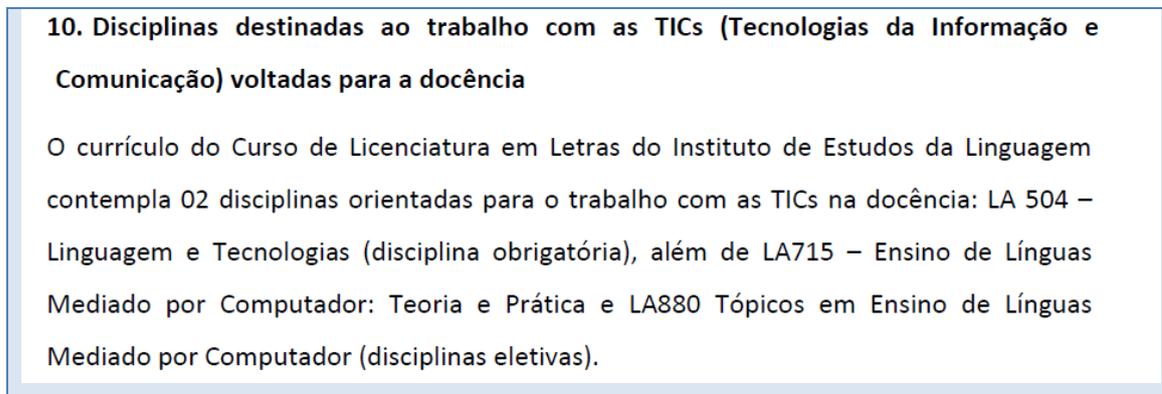


Figura 4 – Recorte do *PP* (2015) sobre disciplina com as TIC (Fonte: *PP* vigente no curso de Letras do IEL, 2015, p. 9)

A existência desse item aponta para relações dialógicas evidentes em duas direções: com a esfera social e com a esfera escolar. Acredito que a opção por uma parte exclusiva no documento para destacar as “disciplinas destinadas ao trabalho com as TICs” não seja aleatória, tampouco isenta de relações de poderes plasmados.

No primeiro caso, o *PP* (2015) sinaliza estar correspondendo a eventuais demandas sociais e ao cumprimento das diretrizes curriculares já examinadas, ao passo que, no segundo caso, o próprio título do item revela que as disciplinas estariam considerando as tecnologias digitais “voltadas para docência”, não isentando o aspecto da formação profissional e dos modos como a escola e seus sujeitos vêm estabelecendo relações nesse contexto. Finalmente, pela leitura desse exemplo, vê-se o destaque para três disciplinas específicas, sendo que uma delas está no currículo pleno e obrigatório, marcando a proeminência desse tipo de disciplina, o que não significa obviamente que, na prática, cumprirão esses objetivos.

Em todo caso, os documentos do IEL referidos e examinados, referem-se a instâncias diferenciadas curso de licenciatura em Letras que dizem respeito ao conteúdo e currículo (*PP*), a aspectos estruturais e institucionais (*Planes* e *RI*), bem como à prestação de informação sobre o desenvolvimento de todos (*RG*). Foi notável, pois, a referência de todos a usos de tecnologias digitais pelos sujeitos que cursam Letras, ainda que as considerações se dessem em níveis distintos, indicando relações dialógicas entre documentos da universidade e leis nacionais. Valsech (2016) nomeou de “cascata de prescrições” a afetação dos contextos locais pelos

documentos oficiais na esfera acadêmica,

Utilizo a metáfora da “cascata” para me referir a esse encadeamento hierárquico das prescrições (...). Assim, a LDB incide nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002), que, por sua vez, incidem nas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Resolução CNE/CES 18/2002) e, assim, sucessivamente, até a incidência chegar aos documentos oficiais da universidade. (VALSECH, 2016, p. 119).

Levando em conta essa “cascata” por meio dos documentos analisados até aqui, posso afirmar que as tecnologias estiveram presentes em alguma medida, seja em baixa expressividade como na *LDB* (1996), seja como forte recomendação de uso nas diretrizes curriculares e diretrizes para a formação de professores.

Dessa forma, procurei identificar como tais tecnologias e, principalmente as digitais, asseguradas inclusive pelo *Planes IEL* (2011-2015), foram usadas dentro das práticas letradas acadêmicas (com ou sem vistas à formação profissional) e/ou se houve reflexão sobre essas utilizações em quais direções. Para tanto, a observação das disciplinas oferecidas pelo curso de Letras foi imprescindível e os achados seguem na próxima seção.

4.2.2 As disciplinas do curso de Letras do IEL: temas, práticas, gêneros

Início retomando Foucault (1999) que, nas considerações que fez sobre o poder, assinalou que nas sociedades modernas, desde o período oitocentista, este elemento estaria no entremeio das bordas do direito da soberania concedido ao Estado e de *disciplinas variadas*, reconhecendo que estas últimas “têm seu próprio discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 45, *grifos meus*).

O conceito de disciplina foi incorporado de diferentes maneiras pelas instituições sociais e dele se derivou a nomenclatura empregada para situações em que existe o seguimento de determinadas “leis” e propagação de “discursos”. O termo também adentrou instituições de ensino brasileiras, para fazer referência às divisões entre áreas de conhecimentos. Pois bem, na escola, depara-se com a estruturação de “saberes” em divisões por campos de conhecimento, as disciplinas escolares (Português, Matemática, Ciências...), as disciplinas acadêmicas (Anatomia, Cálculo I, Didática...).

No âmbito da universidade, os currículos são formados por “grades” (que nome mais repressor!) de disciplinas obrigatórias ou optativas definidas para cada curso de graduação e pós-graduação. Em função do curso que observo, concentro-me nas Ciências Humanas. Sobre elas, o próprio Foucault (1999) teceu algumas considerações relevantes para o entendimento de suas formações:

(...) não foi através de um progresso da racionalidade das ciências exatas que se foram constituindo aos poucos as ciências humanas. Eu creio que o processo que tornou fundamentalmente possível o discurso das ciências humanas foi a justaposição, o enfrentamento de dois mecanismos e de dois tipos de discursos absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, do outro, a mecânica das coerções exercidas pelas disciplinas. Que, atualmente, o poder se exerça ao mesmo tempo através desse direito e dessas técnicas, que essas técnicas da disciplina, que esses discursos nascidos da disciplina invadam o direito, que os procedimentos da normalização colonizem cada vez mais os procedimentos da lei, é isso, acho eu, que pode explicar o funcionamento global daquilo que eu chamaria uma “sociedade de normalização”. (FOUCAULT, 1999, p. 45-46).

Destacando as Ciências Humanas, porém, tratando das disciplinas de um modo geral, o autor realça a presença das “normas” que formam as disciplinas, colaborando, assim, para a constituição do que classifica como “sociedade da normalização”, a qual sofre os efeitos dos poderes disciplinares. Paiva (2005) argumentou que a maioria dos cursos de Letras ainda é estruturada por disciplinas.

Em seu trabalho como avaliadora deles, contudo, pôde revelar que, pelo menos até aquele período, “a maioria não apresenta[r] coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor” (PAIVA, 2005, p. 355).

A constatação de Paiva, embora antiga, parece ser confirmada por pesquisas recentes, como a de Rezende (2015). Trata-se de, por meio do currículo, novamente se perpetuar um modelo com intenções ao “monológico” para o ES e não pautado na perspectiva de ensino dos Letramentos Acadêmicos. Ouso afirmar que são, justamente, a análise e compreensão de efeitos dos poderes disciplinares que invocaram, em alguma medida, a estruturação do campo dos Letramentos Acadêmicos tão fortemente no Brasil, ao se chegar a um ponto no qual os efeitos

passaram a solapar trajetórias e inserções de sujeitos no discurso e na esfera acadêmicos.

Desse modo, reconheço as disciplinas e suas normalizações como importantes locais para se analisar o poder que perpassa as práticas (letradas) acadêmicas, afetando **alterdendades** e **responsagenvidades** dos sujeitos discursivos nelas enunciando.

O próprio Foucault (1999), ao se dirigir às universidades francesas napoleônicas, chegou a ponderar que aquelas, do período compreendido no final do século XVIII e início do XIX, seriam “uma espécie de grande aparelho uniforme dos saberes, com suas diferentes categorias e seus diferentes prolongamentos, seu escalonamento e seus pseudópodes” (FOUCAULT, 1999, p. 219). Trazendo a questão para o contexto brasileiro cujas universidades muito se inspiraram em modelos franceses (Cf. FIORIN, 2006), a problemática fica posta também em nosso país, ressaltando-se que com ecos mais tardios, também em função da morosidade na implantação dessas instituições aqui. Ainda para o autor:

A universidade tem sobretudo uma função de seleção, não tanto das pessoas (afinal de contas, isso não é importante, essencialmente), mas dos saberes. O papel da seleção, ela o exerce com essa espécie de monopólio de fato, mas também de direito, que faz com que um saber que não nasceu, que não se formou no interior dessa espécie de campo institucional, com limites aliás relativamente instáveis, mas que constitui em linhas gerais a universidade, os organismos oficiais de pesquisa, fora disso, o saber em estado selvagem, o saber nascido alhures, se vê automaticamente, logo de saída, se não totalmente excluído, pelo menos desclassificado *a priori*. (FOUCAULT, 1999, p. 219).

Mais uma vez, advirto que o estudioso faz as afirmações, a partir da França, na passagem do século XVIII para o XIX, e que não se poderia, simplesmente, igualar os contextos francês e o brasileiro.¹⁷⁸ Em primeiro lugar porque, se naquele momento da história francesa, a seleção de pessoas não era importante, no Brasil, o contrário sempre se fez o caso: o ingresso à escola, por exemplo, ocorreu inicialmente pelas classes privilegiadas (Cf. SOARES, 2002) as quais somente com a abertura do ensino, na década de 1970, foram,

¹⁷⁸ Para aprofundamento sobre a questão da formação e ideias das universidades na Europa e no Brasil Cf. TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/livros/chama_sumario.htm>. Acesso em: 11 mar. 2016.

gradativamente, entrando na Escola Básica brasileira (SOARES, 2002). Em nossas universidades públicas, a seleção de pessoas não foi diferente: em seus primórdios, acessada pelos filhos da aristocracia, somente nos últimos anos teve suas portas de entrada ampliadas para classes baixas, principalmente, por meio dos programas governamentais de acesso, como a política de cotas e o Profis.

Em segundo lugar, pelo fato de as histórias socioeconômicas e políticas do Brasil e da França serem bem díspares, devendo-se pensar que os contextos locais, ou seja, o regional em que se desenvolvem as universidades tem consequências essenciais (e diferentes) para seus funcionamentos e práticas.

Contudo, em função de o modelo de universidade no Brasil ter sido espelhado em padrões europeus (incluindo a França) em sua gênese, as asserções de Foucault (1999) também auxiliam na compreensão da estrutura das nossas universidades, sobretudo, quando ele realça a questão da divisão e legitimação entre “saberes acadêmicos” e “outros saberes”. Com efeito, até hoje, os conhecimentos reconhecidos pelas pesquisas e validados cientificamente são considerados como os verdadeiros, ao passo que os não emergentes da academia, os populares são desqualificados, ignorados e até mesmo rejeitados.

Outra questão de relevância que, embora não abordada por Foucault (1999), pode ser acalorada pelas colocações feitas por ele, diz respeito às formas como os saberes selecionados como autênticos, por serem oriundos da universidade, são transmitidos ao seu público, ou seja, por meio dos gêneros acadêmicos: teses, artigos científicos, conferências e compêndios, entre outros. Para nós, que estamos inseridos no campo dos estudos da linguagem, essas materializações dos saberes em forma de gêneros do discurso são de fundamental importância, à medida que, *na e para a* formulação desses saberes aceitos são requeridos outros saberes para sua(s) divulgação(ões) científica(s): saberes linguísticos, saberes discursivos, saberes normativos, saberes disciplinares, saberes multimodais.

Acrescento que, a maioria das pesquisas em Letramentos Acadêmicos que pude conhecer no contexto brasileiro enfocou os conflitos, cerceamentos e/ou possibilidades formadas pelo entrelaçamento entre os saberes disciplinares, os sujeitos e os gêneros do discurso acadêmicos. Sendo, pois, as disciplinas ponto basal para tecer reflexões sobre os letramentos promovidos na universidade, tornou-

se essencial conhecer e examinar aquelas que compuseram o quadro disciplinar do curso de licenciatura em Letras da Unicamp até o período em que estive em campo.

Conforme o ementário encontrado no *PP* (2013), ao todo, o instituto prescrevia para a licenciatura em Letras, na época da coleta dos dados, 26 disciplinas no núcleo comum,¹⁷⁹ além de 60 créditos dentre disciplinas eletivas no IEL, 12 créditos dentre quaisquer disciplinas oferecidas pela Unicamp, 18 créditos dentre disciplinas na Faculdade de Educação, 14 créditos em Estágio Supervisionado no IEL e 16 créditos dentre as opções para língua estrangeira. Por meio de levantamento dentre as disciplinas no ementário do curso, daquele ano (2013), compus o quadro que segue com algumas especificações dentre as possibilidades, incluindo obrigatórias e eletivas:

Quadro 5 – Levantamento de disciplinas para o curso de licenciatura em Letras do IEL. (Fonte: elaboração própria)

Disciplinas em	Quantidade
Atividades Científico- culturais (LG)	7
Centro de Ensino de Línguas (CEL) ¹⁸⁰	20
Estágios no IEL (HL, LA, TL)	3
Estágios na Faculdade de Educação	2
Faculdade de Educação (FE)	5
Linguística (HL)	100
Linguística Aplicada (LA)	35
Orientação IEL (HL, LA, TL)	12
Teoria Literária (TL)	197

Por meio do levantamento das disciplinas existentes, conforme o ementário do curso de licenciatura em Letras do IEL, identifiquei número elevado daquelas pertencentes à Teoria Literária, seguidas pela Linguística e pela Linguística Aplicada, conforme demonstra o Quadro 5. A leitura pormenorizada das ementas também possibilitou o conhecimento dos objetivos gerais de cada uma delas, revelando a existência de algumas, fortemente, marcadas pelo tratamento de

¹⁷⁹ As disciplinas do núcleo comum estavam distribuídas, no período analisado, entre nove HLs, sete LGs, seis LAs, dois Estágios Supervisionados pela Faculdade de Educação e duas TLs. Na época, a disciplina de “Linguagem e Tecnologias”, por exemplo, não integrava o núcleo comum, sendo eletiva, e depois passou a constituir-lo, no *PP* de 2015.

¹⁸⁰ Embora as disciplinas do CEL recebam a sigla de LA, optei por apresentá-las, separadamente, posto que não são oferecidas no Instituto de Estudos da Linguagem. Além disso, coloquei no quadro a quantidade de disciplinas de línguas dentre as obrigatórias possíveis para o curso de Letras. No entanto, os alunos da universidade podem fazer outras como LA 116 - Hebraico I e LA 121 - Kanji I, por exemplo. Finalmente, as disciplinas do CEL foram apresentadas aqui, contudo, não entrarão na análise por serem oferecidas em outro centro da Unicamp e poderem contemplar alunos de outros cursos da universidade, além de graduandos em Letras.

tecnologias em sua relação com as práticas linguísticas.

Em meio às disciplinas de Linguística, encontrei a *HL 130 Introdução à Formalização para Análise Linguística* que visaria, tanto propiciar noções da área de exatas e cálculos aos alunos, quanto iniciá-los na Linguística Computacional e a *HL177 Tópicos em Linguística de Corpus*, destinada a auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades para lidar com programas computacionais para a composição de bases de dados eletrônicas. Se, por um lado, ambas apontam para a introdução de tecnologias nos estudos linguísticos, por outro lado, limitam-se a capacitar seus estudantes para uso de ferramentas e programas digitais em suas práticas.

As disciplinas de LA, por sua vez, já apresentam reflexões mais aprofundadas acerca do que subjaz a relação entre linguagens e tecnologias, oferecendo as disciplinas *LA605 Letramento Digital*, *LA606 Pesquisa em Letramento Digital*, *LA901 O computador e o Ensino de Línguas* e *LA902 O computador em Prática de Ensino de Línguas*. Todas¹⁸¹ proporcionadas de modo articulado entre teoria e pesquisa/prática e pouco diferenciadas quanto aos objetivos: as duas primeiras estariam focadas na produção e recepção de textos a partir das tecnologias digitais e de mudanças trazidas pelo computador às práticas letradas; ao passo que as últimas seriam centralizadas nas implicações das tecnologias para o ensino de línguas, refletindo, especialmente, sobre a comunicação pela *internet*.

Em relação às demais disciplinas apresentadas no Quadro 5, não localizei qualquer menção explícita à temática em seus títulos, naquela época, ainda que esta pudesse ser abordada ao longo do curso de licenciatura em Letras sem estar, oficialmente, explicitado no ementário, como de fato verifiquei e abordarei na próxima subseção. Diante disso, e também buscando melhor compreender a prática acadêmica por dentro das disciplinas, parti para a análise dos planos de ensino que constavam em seus programas, através dos quais pude conhecer tópicos privilegiados por cada professor, além de práticas promovidas em sala de aula e gêneros solicitados aos estudantes. Assim sendo, realizei uma busca no *site* do IEL em que os programas são disponibilizados desde 2003 para levantamento mais profundo.

Ao percorrer a página eletrônica do IEL (<www.iel.unicamp.br>), na

¹⁸¹ No ano de 2013, as disciplinas *LA605* e *LA606* foram fundidas em *LA608*; as *LA901* e *LA902* em *LA715*.

seção destinada à graduação, localizei as disciplinas que foram oferecidas para o curso de licenciatura em Letras, tanto no período diurno, como no noturno, desde 2003, possibilitando levantamento de uma década (2003-2013), ou seja, parti do ano inicial em que estão disponibilizadas no *site* da instituição até a data em que gerei os dados da tese.

É preciso advertir que os planos de ensino/programas não foram apresentados de maneira regular neste período: alguns somente repetiram as ementas das disciplinas divulgadas no catálogo, dificultando o conhecimento das práticas acadêmicas que proporcionaram; outros não disponibilizam nenhuma informação, deixando o espaço em branco. Por isso, minha ação geral compreendeu o delineamento de um quadro de práticas letradas e gêneros dentro das disciplinas cujos programas foram disponibilizados.¹⁸²

Além disso, houve programas que mesmo disponíveis não explicitavam as práticas letradas que seriam promovidas nas disciplinas, reduzindo minha amostragem àqueles que apontavam os gêneros praticados, sobretudo, na parte de descrição das metodologias e formas de avaliação que seriam feitas pelos professores. Ressalto também que tenho ciência de que, nem sempre as atividades letradas previstas e produção de gêneros recomendados são cumpridas, podendo ser modificadas em função de alguma situação específica ou necessidade qualquer dos docentes responsáveis. Ainda assim, como os planos são reconhecidos, institucionalmente, acredito que podem retratar, em alguma medida, a realidade das práticas acadêmicas letradas no curso de licenciatura em Letras do IEL naquela temporada e auxiliar no entendimento do campo de pesquisa dos Letramentos Acadêmicos.

No quadro que segue, alguns números elucidativos podem ser encontrados, contemplando a década investigada:

¹⁸² Agradeço à funcionária da informática do IEL, Sueli Sarmento, por ter me auxiliado no arquivamento destes planos de ensino em forma digitalizada, enviando-me os arquivos guardados pelo instituto.

Quadro 6 - Disciplinas oferecidas de 2003 a 2013 e os programas que foram disponibilizados no site do IEL. (Fonte: elaboração própria)

Disciplinas por departamento	Disciplinas oferecidas	Programas levantados
HL	1.239	723
LA	746	492
TL	877	484

Como pode ser visto pelo quadro elaborado, de 2003 a 2013 foram oferecidas centenas de disciplinas. Dentre elas, inclui-se disciplinas de mesmo nome em anos alternados, por cada departamento, entre obrigatórias, eletivas e para alunos defasados. Dessa forma, o procedimento foi analisar os programas disponíveis, abrindo cada um deles para verificar quais práticas letradas e gêneros eram apresentados para a produção dos discentes, principalmente, como forma de avaliação, o que caracterizei no Quadro 6 como “programas levantados”.

Ao selecioná-los, percebi que algumas disciplinas foram oferecidas mais de uma vez no mesmo semestre, pois eram abertas para turmas de alunos que cursavam períodos diferentes, como foi o caso de *TL117B Textos em Prosa Não-Ficcional II* que no 2º semestre de 2013 foi oferecida no diurno, concomitantemente, aos alunos do quarto e do sexto semestre, aparecendo, portanto, duas vezes neste período. Assim como ela, outras também se repetiram, mas foram, igualmente, contabilizadas por terem sido destinadas, da mesma forma, a turmas diferentes.

Ao examinar cada um dos programas levantados, pude realizar um mapeamento dos principais gêneros/atividades desenvolvidos na década em questão, chegando à conclusão de que a maioria deles promove os gêneros acadêmicos tradicionais, tais como exercícios, provas, resenhas e seminários. O resultado do levantamento e análise desses programas foi sintetizado no quadro de acordo com o ano:

Quadro 7 – Levantamento referente aos gêneros/atividades produzidos pelos alunos e/ou práticas letradas acadêmicas entre 2003 e 2013 (Fonte: elaboração própria).

Gênero/ Atividade	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Arguição	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Artigo	1	1	0	1	0	0	2	2	2	1	5
Antologia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Blog	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Catálogo	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Chat	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Conto fantástico	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Debate	0	3	0	2	3	1	2	2	0	0	2
Diário	0	0	0	0	0	0	4	2	1	1	2
Dossiê	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Encenação	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
Ensaio	5	3	2	2	3	8	6	5	8	12	26
Entrevista	3	1	1	0	0	0	0	1	0	0	7
Exercício	35	23	48	34	39	48	48	67	60	56	73
Fichamento	0	4	1	3	3	4	7	6	9	12	53
Fórum on-line	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Handout	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Mapa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Memorial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Monografia	3	3	2	3	3	9	8	24	19	15	104
New media	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Pesquisa	9	1	7	7	9	2	13	13	3	7	11
Peça teatral	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0
Produção de Material Didático	0	0	0	0	7	8	16	18	19	10	13
Produção escrita	0	0	0	4	3	6	3	4	7	6	4
Produção oral	0	0	0	0	3	6	3	4	7	6	4
Projeto	6	2	1	4	12	20	21	42	45	51	97
Provas	43	32	40	35	17	35	52	62	36	44	71
Relatório	1	1	1	2	9	8	9	20	25	25	78
Resenha	13	8	13	17	25	23	26	33	37	39	115
Resumo	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3
Síntese	0	0	0	0	5	2	2	0	1	1	0
Seminário	19	21	20	19	19	33	27	32	33	33	46
Trabalho	28	28	36	28	26	36	51	50	31	41	69

Antes de analisar o quadro propriamente dito, faço três advertências. Primeiramente, é preciso indicar que nem todos os objetos explicitados se referem a gêneros discursivos, visto que contemplei práticas e atividades de produção dos alunos que foram inscritas nos programas levantados. Há designações que, a

princípio, podem parecer redundantes como “produção escrita” e “resenhas” ou “produção oral” e “seminários”, à medida que uma resenha também é uma produção escrita e um seminário é, ao mesmo tempo, uma produção oral. Porém, optei por transcrever o modo como foram, originalmente, apresentados nos programas, sendo que a “produção escrita” pode abarcar outros gêneros solicitados pelos docentes como comentários, entre outros, e a produção oral se tratar de simples exposição sobre um texto ou conversa entre professores e alunos acerca de um tema estudado, por exemplo.

Em segundo lugar, situação semelhante ocorre com a denominação “exercícios” que pode ser um termo guarda-chuva para atividades de análises em sala de aula, listas de tradução em disciplinas de línguas e experimentos em Fonética e Fonologia. Mais uma vez, decidi manter a nomenclatura apresentada pelos professores nos programas e abarcar, no termo, também as designações de atividades e análises de materiais quando apontadas.

Por fim, no que tange aos “trabalhos”, reconheço que não se trata de um gênero acadêmico, mas substantivo para assinalar qualquer produção que os universitários pudessem apresentar ao final das disciplinas. Como muitos professores colocaram somente essa palavra nos programas, não há como saber se se tratava de produções orais, escritas, multimidiáticas ou se, no semestre, o(s) professor(es) a(s) especificaria(m). Apesar da generalidade do termo, tenho a hipótese de que os “trabalhos” se referem, especialmente, a análises como consta no programa da disciplina *TL159A Tópicos XVIII: Textos em Teoria, Crítica e História Literária III* oferecida no segundo semestre de 2012 no diurno: “A avaliação será realizada por meio de um *trabalho* individual, no qual serão apresentados e analisados os dados sobre os romancistas estudados ao longo do semestre”.

Feitas as ressalvas, ao observar o Quadro 7, sua apreciação permite apurar que entre 2003 e 2013 encontraram-se entre as maiores ocorrências solicitações de “exercícios” em primeiro lugar, num total de 531, seguidos pelas 467 de “provas”, 424 de “trabalhos”, 394 de “resenhas”, 302 de “seminários” e 301 de “projetos”. Nota-se ainda a presença marcante de gêneros consagrados no meio acadêmico como “monografias”,¹⁸³ “relatórios”, “fichamentos”, “pesquisas” e

¹⁸³ Vale mencionar que havia disciplinas específicas para a produção de pesquisas e redação do trabalho científico de final de curso denominadas “Investigação Científica” e “Monografia”. No quadro, o termo pode significar desde a produção de partes do texto monográfico, em desenvolvimento,

“ensaios”.

Também se vê a presença de gêneros e/ou atividades de produção não tão costumeiros no ES tradicional, como “catálogo”, “conto fantástico”, “produção teatral” e “encenação” e cuja divulgação também pode se dar em meios não tradicionalmente acadêmicos como é o caso do trabalho para ser produzido em “*New media*” ou os “*blogs*”.

Nesse sentido de articulação com as tecnologias digitais, outros objetos de produção também se destacaram dentro das disciplinas, como o “*chat*” e o “*fórum on-line*”, ainda que em expressão inferior em relação aos gêneros legitimados pela academia. É interessante notar que de 2004 a 2013 alguma prática permeada pela tecnologia digital apareceu, iniciando com o “*chat*” e tendo como último registro em meu levantamento o “*fórum on-line*” (ver itens em cinza no quadro).

Se o recenseamento dos programas permitiu conhecimento e quantificação de gêneros e/ou atividades letradas nas práticas previstas para as disciplinas, a leitura e exame deles também propiciaram a ciência de ações por dentro delas que se valiam do digital, mesmo que não levassem à produção de gêneros nesse meio ou divulgados nele.

Assim, segui para um segundo mapeamento que consistiu na identificação das disciplinas em que tecnologias digitais e suas relações com práticas linguísticas fossem abordadas de alguma forma nos tópicos dos programas. Em síntese, a investigação detectou 57 disciplinas¹⁸⁴ que foram oferecidas entre

quanto sua finalização e defesa que conta com banca de dois professores mais o orientador do trabalho, que é docente do instituto.

¹⁸⁴ Eram elas: LA101 Estudos do Letramento; LA102 Práticas de Letramento; LA103 Letramento; LA104 Letramentos: teoria e prática; LA202 Leitura e Escrita I; LA302 Práticas de Interpretação; LA303 Interpretação: teoria e prática; LA601 Ensino do Português Segunda Língua/língua Estrangeira; LA602 Pesquisa em Português Segunda Língua / Língua Estrangeira; LA605 Letramento Digital; LA606 Pesquisa em Letramento Digital; LA701 Língua e Linguagens; LA702 Pesquisa em língua e linguagens; LA706-Tópicos em Língua Estrangeira / Segunda Língua; LA707 Práticas em Ensino de Língua Estrangeira / Segunda Língua; LA808 Tópicos em Estudos do Letramento; LA842 Tradução Inglês/Português; LA901 O Computador em Ensino de Línguas; LA902 O Computador em Práticas de Ensino de Línguas; LA904-1 Investigação Científica I; LA904-H Investigação Científica I; LA904-P Investigação Científica I; LA905-1 Investigação Científica II; LA905-2 Investigação Científica II; LA905-B Investigação Científica II; LA905-C Investigação Científica II; LA905-D Investigação Científica II; LA905-F Investigação Científica II; LA905-G Investigação Científica II; LA905-P Investigação Científica II; LA906-B Investigação Científica III; LA906-F Investigação Científica III; LA906-G Investigação Científica III; LA907-B Monografia; LA907-F Monografia; TL008 Literatura Infantil; TL098 Tópicos Especiais de Literatura e Outras Produções Culturais III; TL102 Prática de Produção de Textos I; TL108 Introdução à Literatura e Cultura Brasileira; TL112 Textos em Poesia I; TL118 Textos em Teoria, Crítica e Hist.Literária I; TL128 Tópicos em Literatura Brasileira I; TL138 Tópicos em Literatura Brasileira II; TL150 Tópicos em Teoria e História Literária IV; TL160 Tópicos em Teoria e História Literária V; TL211 Pesquisa I: Literatura e Imprensa I; TL222 Pesquisa XII:

2003 e 2013, muitas vezes, repetindo-se ao longo dos períodos e semestres com algumas oscilações. O Gráfico 1 mostra a frequência com que foram oferecidas na década em questão:

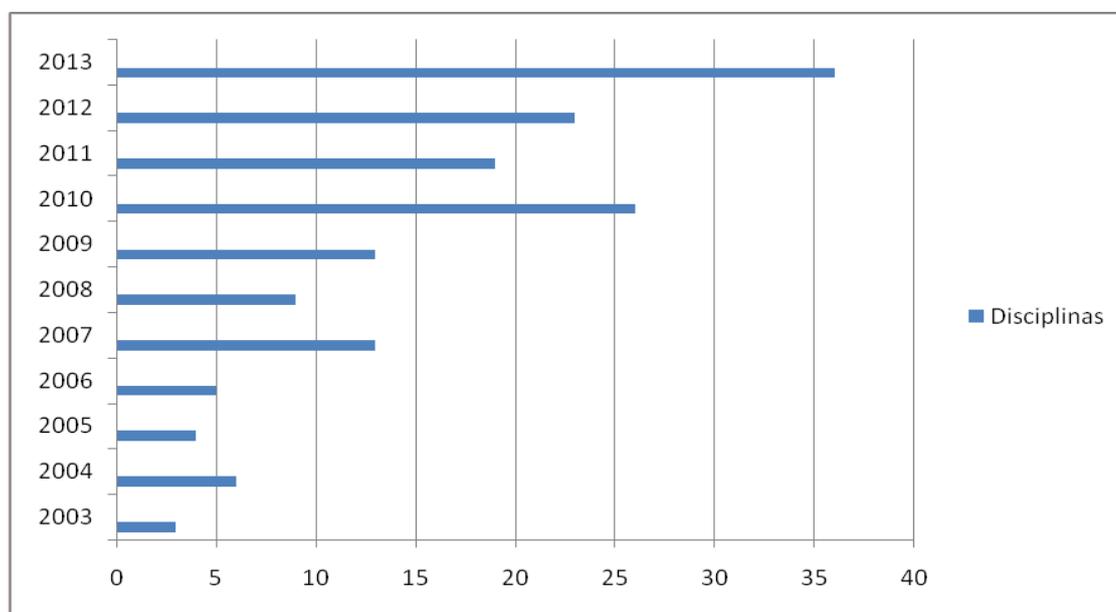


Gráfico 1 – Oferecimento das disciplinas que trataram do digital entre 2003-2013 (Fonte: elaboração própria)

O Gráfico 1 revela, desde o ano a partir do qual as disciplinas são disponibilizadas no *site* do IEL, até o aparecimento daquelas preocupadas com interfaces entre linguagens e tecnologias digitais, ainda que em pouca expressão e contemplando unicamente a LA e a HL, nesse momento.

As primeiras a abordarem o tópico “tecnologias digitais”, de modo específico, foram *LA 202B Leitura e Escrita I*, ao trazer na bibliografia sugerida obras para embasar discussão sobre “letramento eletrônico, novas tecnologias e leitura na tela”; *HL832A Análise do discurso*, a qual colocou como um de seus propósitos discutir sobre “diferenças entre a mídia impressa e a mídia eletrônica” e *LA 808A Tópicos em Estudos do Letramento*, oferecida no primeiro semestre do diurno e que se propunha a tratar da “linguagem no meio digital e do Letramento Digital”, embora as disciplinas denominadas explicitamente com o termo – *LA605A Letramento Digital*

Historiografia Literária; TL223 Tópicos em Pesquisa XVIII: Literatura e Suportes Materiais II; TL304 Tópicos Especiais de Literatura Comparada; TL308 Literatura Brasileira I; TL408 Literatura Brasileira II; TL508 Literatura Brasileira III; HL135 Escrita e Oralidade; HL177 Tópicos em Linguística de Corpus; HL832 Análise do Discurso; HL904-D Investigação Científica I; HL904-L Investigação Científica I.

e LA 606A Pesquisa em Letramento Digital – tenham sido oferecidas pela primeira vez somente no segundo semestre de 2005, também para o diurno.

No decorrer da década, os números cresceram ainda que de maneira irregular, destacando-se 2007 e 2010, apresentando algumas quedas e variações, o que pode ser explicado não somente pelo interesse dos professores em ministrá-las, mas pelas possibilidades de oferecimento de disciplinas nos semestres e por questões institucionais.

Apesar disso, depois do elevado crescimento de 2010, o qual não foi superado em 2011, os últimos três anos (2011, 2012 e 2013) comparativamente apresentaram aumento, apontando para uma tendência significativa e atual no instituto e que abarcou, inclusive, os três departamentos.

Além da visão geral proporcionada pelo Gráfico 1, com base nos levantamentos, a análise que realizei pela leitura dos programas dessas disciplinas revelou que o modo como se articularam com o digital nem sempre era idêntico, levando-me a agrupá-las em três categorias, a saber, (i) usa o digital *para*, (ii) fala *sobre/problematiza* o digital e (iii) produz *com* tecnologias digitais ou *é* digital.

Na primeira categoria estão localizadas disciplinas que se valeram dos meios digitais para práticas que não, obrigatoriamente, prescindem dele para ocorrer, como o uso da *internet* para pesquisas, envio de trabalhos por *e-mail*, postagens de atividades ou acesso a textos em plataformas *on-line* como o *Teleduc*.

Na segunda categoria, estão aquelas que problematizaram efeitos de sentido gerados pelos usos de tecnologias digitais em práticas sociais (e linguísticas) e/ou em contextos de ensino. Na última categoria, as voltadas à e/ou que solicitaram aos discentes a produção de objetos linguísticos com tecnologias digitais, em atividades mais práticas, como composições textuais nos meios digitais ou desenvolvimento de objetos hipermediáticos.

Entretanto, sendo categorias elementos fluídos, percebe-se que, por vezes, uma mesma disciplina se encontrava em mais de uma delas, como pode ser observado na apresentação dos quadros em que são apontadas as disciplinas juntamente com as transcrições de trechos dos próprios programas para entendimento da classificação:

Quadro 8 – Descrição do uso do digital “*para*” segundo os programas analisados entre 2003-2013 (Fonte: elaboração própria)

Disciplina usa o digital “ <i>para</i> ”	Trecho conforme o programa
HL 135	“postagem de tarefas no Teleduc”
HL 83	“Os alunos serão avaliados individualmente pelas atividades propostas no ambiente TelEduc”
TL008	“apresentação de trabalho em grupo no fim do curso, com entrega de uma versão escrita e/ou digital sobre tema tratado”
TL098	“Textos curtos a serem entregues antes de cada aula via Teleduc sobre as leituras”
TL102	“Os alunos redigirão seus textos em sala de aula e parte desta produção será publicada num blog do curso”
TL 108	“Parte do curso será a distância, através do Teleduc. AVALIAÇÃO: Participação nas aulas presenciais e nas atividades a distância”
TL118	“A disciplina será oferecida em aulas presenciais e fará uso do ambiente Teleduc para atividades virtuais. Todos deverão se familiarizar com esse ambiente e realizar as tarefas virtuais.”
TL 128	“Um fichamento deverá ser produzido para cada história literária e disponibilizado no TelEduc”/ “participação no TelEduc (10% da nota)”
TL211	“Também serão consultadas versões digitais de periódicos disponíveis na web”
TL222	“O contato inicial com a pesquisa visa à familiaridade com obras de referência (impressa e digital), à localização de fontes primárias e secundárias, ao levantamento bibliográfico, à seleção de corpus, bem como à discussão de questões relativas à produção, edição, recepção e circulação de obras literárias”
TL 308	“Parte a distância: navegação pelo <i>site</i> do curso (Teleduc), elaboração de exercícios, participação nos <i>chats</i> ”
TL 408	apresenta “Parte a distância: navegação pelo <i>site</i> do curso, elaboração de exercícios, participação nos <i>chats</i> ”
TL 508	“A avaliação do aproveitamento dos alunos será feita a partir da sua participação em aula e dos trabalhos individuais, realizados em casa através do TELEDUC”
LA204	“Devolução dos trabalhos corrigidos por email”
LA 601	“pesquisas na Internet”
LA 602	“ <u>Metodologia</u> : pesquisas na Internet, tarefas práticas”
LA 706	“pesquisas na Internet”
LA 707	“pesquisas na Internet”
LA842	“necessidade de consulta a textos paralelos, a banco de dados computadorizados para atividades de tradução”
LA901	“Procurar, selecionar e utilizar fontes de material para o ensino de língua estrangeira disponíveis na Internet que possam ser adaptados para a situação de ensino presencial”

Quadro 9 – Descrição do uso do digital “falar sobre/problematizá-lo” segundo os programas analisados entre 2003-2013 (Fonte: elaboração própria)

Disciplina “fala sobre” o digital	Trecho conforme o programa
HL 032	“Estaremos desenvolvendo, ao longo do semestre letivo, uma análise em conjunto que terá como contraponto a mídia impressa e a mídia eletrônica”
TL008	Tematiza “Literatura infantil, formação de leitores e novas tecnologias”
TL112	“A disciplina apresenta um panorama dos procedimentos mais significativos das atividades de poetas, de grupos de poetas, de exposições de poesia digital e de comunidades que agregam os poetas digitais, o que permite afirmar a existência de um movimento internacional descentralizado, sem manifestos e em desenvolvimento constante”
TL138	“A disciplina apresenta um panorama dos procedimentos mais significativos das atividades de poetas, de grupos de poetas, de exposições de poesia digital e de comunidades que agregam os poetas digitais, o que permite afirmar a existência de um movimento internacional descentralizado, sem manifestos e em desenvolvimento constante”
TL150	Trabalho com “Poesia hipermídia: teoria, história e exemplos comentados”
TL160	“A disciplina oferece subsídios para a história da poesia eletrônica do Brasil, em dois momentos cronológicos: antes e depois do computador, ou seja, as experiências pioneiras desde o Modernismo até a poesia das tecnologias móveis do século XXI”
TL223	“A partir de estudos de tipologias e mapeamentos da poesia digital, pretende-se verificar as leituras já feitas, os critérios utilizados e realizar outras, com base numa amostragem internacional disponível nos meios digitais (cd-rom, DVD e rede).”/ “Análise de um conjunto de poesias digitais de um autor ou de vários”
LA 101	trata da “escrita no contexto das nova tecnologias”
LA 102	tematiza a questão “impressos e letramento digital”/ “2. Particularidades metodológicas da pesquisa em novos letramentos/letramentos digitais”/ “reflexão sobre usos de língua na Internet”/ “Letramento e tecnologia: da escrita como tecnologia da palavra às novas tecnologias da escrita”
LA 103	tematiza a questão “impressos e letramento digital”/ “. Letramento e tecnologia: da escrita como tecnologia da palavra às novas tecnologias da escrita”/ “Particularidades metodológicas da pesquisa em novos letramentos/letramentos digitais”
LA104	“Impressos e letramento digital”/ “e tecnologia: da escrita como tecnologia da palavra às novas tecnologias da escrita”
LA 202	abordar a leitura e a escrita em face ao digital
LA204	Trata do “LDDI – Livro didático digital interativo”
LA 302	“Com base na figura do leitor proposta por Eco (leitor empírico/leitor modelo) serão analisados textos (escritos e eletrônicos) de gêneros diversos, letras de músicas, filmes e minisséries.”
LA303	“Unidade I: Colocando a questão da interpretação: diferentes linguagens, gêneros e suportes /experiência da interpretação (não verbal, escrita convencional, multimídia, hipermídia)”/ “teorias de interpretação que têm como referência o hipertexto”/ “Com base na figura do leitor proposta por Eco (leitor empírico/leitor modelo) serão analisados textos (escritos e eletrônicos) de gêneros diversos”
LA 605	busca refletir “sobre o impacto das novas tecnologias na natureza da

	linguagem e das práticas de produção e recepção de textos. Sensibilização para as mudanças que o computador traz para as práticas comunicativas e para os modos de socialização dentro de um contexto histórico de globalização cultural”
LA 606	“Pesquisa sobre as novas tecnologias na natureza da linguagem e das práticas de produção e recepção de textos.”
LA701	discutir a “– Relação textualidade-hipermodalidade”/ “estudos teóricos sobre multi/hipermodalidade e língua(gem).”
LA702	discute a “– Relação textualidade-hipermodalidade”/ “estudos teóricos sobre multi/hipermodalidade e língua(gem).”
LA708	Discute “As tecnologias digitais de informação e comunicação, as múltiplas linguagens e o ensino de Língua Portuguesa”/ “A plataforma Teleduc também será utilizada em atividades de escrita e discussões que comporão as avaliações”
LA709	Discute “As tecnologias digitais de informação e comunicação, as múltiplas linguagens e o ensino de Língua Portuguesa”/ “A plataforma Teleduc também será utilizada em atividades de escrita e discussões que comporão as avaliações”
LA 808	busca refletir “sobre as características que tipificam o texto e a comunicação mediada por computador/ “Letramentos e identidades (juvenis e digitais)”
LA901	“Introdução às teorias linguísticas e pedagógicas que norteiam o ensino de línguas mediado por computado”/“Avaliar criticamente o conteúdo pedagógico e o ferramental tecnológico utilizados em sites instrucionais e outros materiais eletrônicos voltados para o ensino de línguas”
LA904-1	tematiza “o material didático (impresso e digital)” no ensino de língua inglesa
LA 904B	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA 904F	“A investigação proposta visa refletir teoricamente sobre uso de material digital para aprendizagem”; “Oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver, de forma assistida, uma proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias que possa fundamentar etapas posteriores de elaboração de sua monografia”
LA 904G	“Oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver, de forma assistida, uma proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias que possa fundamentar etapas posteriores de elaboração de sua monografia”/ “Discussão sobre as questões tradicionais e emergentes na área de Linguagem e Tecnologias”
LA 904H	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA904P	“O foco desta disciplina é orientar alunos na elaboração de projetos individuais de pesquisa acerca de questões relacionadas à construção de conhecimento (por meio de textos escritos e/ou multimodais) na hipermídia e suas implicações em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.”
LA905-1	tematiza “o material didático (impresso e digital)” no ensino de língua inglesa
LA905-2	“Propor novas abordagens e/ou metodologia e/ou avaliação observando atentamente a interação aluno/professor/novas tecnologias e reflexões sobre a própria prática em sala de aula.”
LA 905B	“Ajudar o aluno a implementar, de forma assistida, uma a proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias”/ “promover pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA 905C	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA 905D	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”

LA905F	“Ajudar o aluno a implementar, de forma assistida, uma a proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias”
LA 905G	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA905P	“O foco desta disciplina é orientar alunos na elaboração de projetos individuais de pesquisa acerca de questões relacionadas à construção de conhecimento (por meio de textos escritos e/ou multimodais) na hipermídia e suas implicações em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.”/ “Orientação na elaboração do trabalho de conclusão de curso que possa contemplar a questão do uso de ferramentas e ambientes da hipermídia em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna”
LA 906B	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”/ “Ajudar o aluno a implementar, de forma assistida, uma proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias”
LA906F	“Ajudar o aluno a implementar, de forma assistida, uma a proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias”
LA 906G	pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA906P	“O foco desta disciplina é orientar alunos na elaboração de projetos individuais de pesquisa acerca de questões relacionadas à construção de conhecimento (por meio de textos escritos e/ou multimodais) na hipermídia e suas implicações em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.”/ “Orientação na elaboração do trabalho de conclusão de curso que possa contemplar a questão do uso de ferramentas e ambientes da hipermídia em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna”
LA907B	“Ajudar o aluno a implementar, de forma assistida, uma a proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias”/”promover pesquisas que tematizem “discurso sobre as novas tecnologias”
LA907F	“Ajudar o aluno a implementar, de forma assistida, uma a proposta individual de pesquisa em Linguagem e Tecnologias”
LA907P	“O foco desta disciplina é orientar alunos na elaboração de projetos individuais de pesquisa acerca de questões relacionadas à construção de conhecimento (por meio de textos escritos e/ou multimodais) na hipermídia e suas implicações em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.”/ “Orientação na elaboração do trabalho de conclusão de curso que possa contemplar a questão do uso de ferramentas e ambientes da hipermídia em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna”

Quadro 10 – Descrição do produz “com” tecnologias digitais ou “é” digital segundo os programas analisados entre 2003-2013 (Fonte: elaboração própria)

Disciplina produz “com” tecnologias digitais ou “é” digital	Trecho conforme o programa
HL177	“familiarizar os alunos de letras e linguística com métodos e ferramentas computacionais de elaboração e interrogação de corpora eletrônicos anotados de textos históricos.”/ “Apresentação e utilização da ferramenta de editoração eletrônica em linguagem”/ “A avaliação final consistirá na editoração de um texto com E-Dictor ou na elaboração e aplicação de uma busca manual com Corpus Search”

HL 904	“Iniciação à metodologia de construção e uso de grandes corpora digitais anotados”
TL304	“Discussão em aula e também via Internet, utilizando ferramentas como grupos e fóruns”
LA071	objetiva produzir “material didático (impresso ou digital)”, “site didático”, “Critérios de avaliação e parâmetros de elaboração de materiais didáticos impressos e digitais”, “Editoração e mise en page de manuais didáticos.”/ discutir “Parâmetros de elaboração de materiais didáticos impressos e digitais”
LA102	“orientações para elaboração de Power Point”
LA 606	prevê “produção textual no meio digital”, “Aulas práticas em laboratório de informática conectado à Internet”
LA 902	“Prática para o uso pedagógico dos materiais hipermídia e dos diferentes canais de interação a distância abertos pela internet”, “atividades práticas de avaliação, planejamento e produção de objetos de aprendizagem, planos de ensino, e projetos colaborativos”
LA 904D	“Iniciação à metodologia de construção e uso de grandes corpora digitais anotados.”
LA 906B	“Geração e organização dos dados em formato digital”

O cotejo entre tais categorias divididas dentre os quadros 8, 9 e 10 demonstra que, na década analisada, a grande maioria das disciplinas preocupou-se em falar *sobre* efeitos de sentido gerados por contextos em que as tecnologias digitais foram usadas, seja no ensino, nas artes (literatura) ou na vida social de modo geral, todavia, muitas vezes transformando essas análises em produções acadêmicas escritas convencionais, visto que, ao final daquelas, as reflexões deveriam ser sintetizadas por meio de resenhas, seminários ou provas. Conforme Freire e Leffa (2013),

apesar da geração de mais ou menos oportunidades de formação tecnológica, a inclusão de disciplinas que abordem as TIC nos currículos dos cursos de Letras ainda pode ser classificada como em processo de inclusão e expansão, buscando conquistar mais adeptos entre os próprios docentes desses cursos que, em geral, não arriscam ir muito além de apresentações com Power Point e projetor multi-mídia, e de pesquisas não muito sofisticadas no Google. (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 77).

Essa afirmação vem a confirmar a constatação, feita a partir do levantamento apresentado, de que a incorporação de tecnologias digitais às práticas acadêmicas nas disciplinas do curso de licenciatura em Letras do IEL é algo em andamento, porém, ainda não estabilizado nem integrado de maneira inovadora, sendo elas usadas para se fazer o que, em última instância, já se praticava antes. Um dos fatores que explica essa situação é a lacuna não somente no currículo, mas

na formação dos formadores, como já argumentado. Os docentes, provavelmente “não se arriscam”, pois não receberam uma formação que os embasse para tanto.

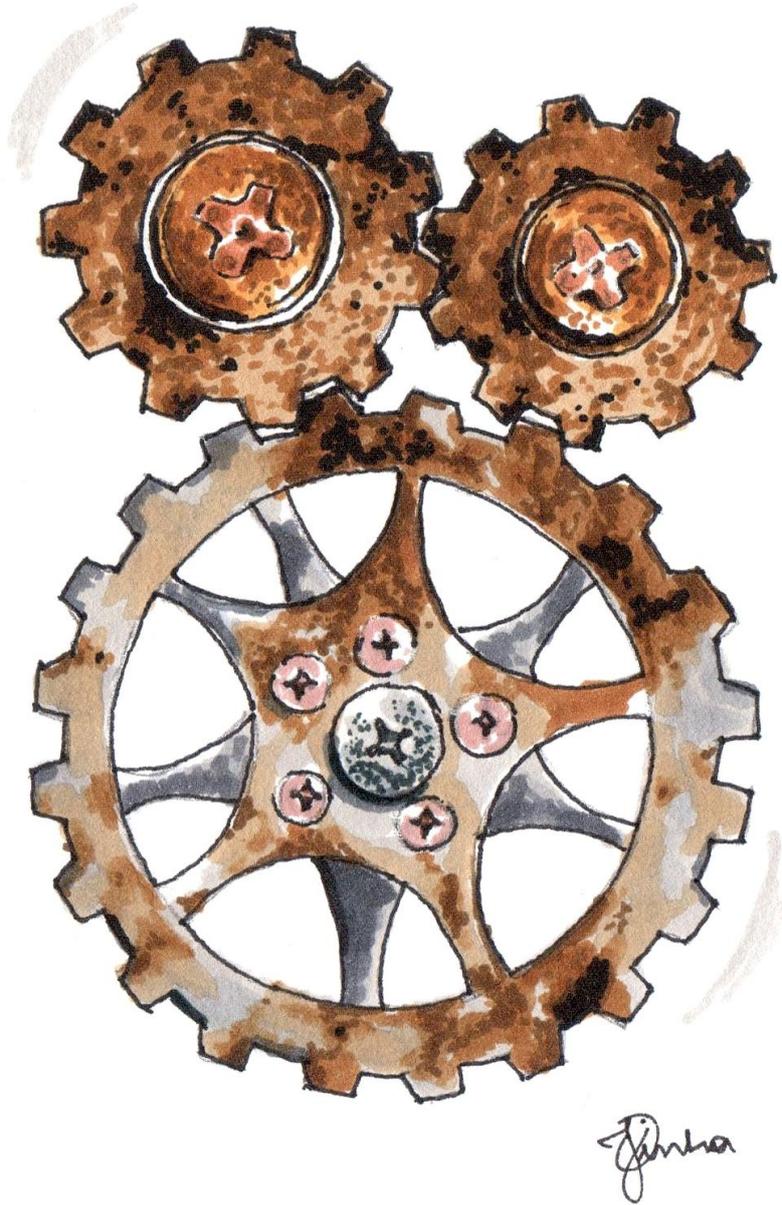
Ainda nesse sentido, a categoria que se destacou, na sequência, foi a de usos das tecnologias digitais *para* o cumprimento de tarefas acadêmicas como envio e postagens de materiais, acesso a obras ou meios de pesquisa e, em pouca expressão foram encontradas indicações de produções em meios digitais ou de objetos, essencialmente, tecnológicos.

Ademais, a divisão das categorias aponta para disciplinas de naturezas muito diversas agrupadas por alguns elementos em comum. Nas próprias categorias há peculiaridades, como dentro da última, em que há desde o uso das tecnologias digitais para a produção de *corpora* até a produção de ambientes de aprendizagem. Ao contrário de incoerência, este fato aponta para a multiplicidade de interesses dos estudos linguísticos e possibilidades de trabalho com tecnologias digitais, que se refletiu nas disciplinas, apesar de isso vir ocorrendo lenta e timidamente dentro do contexto universitário.¹⁸⁵

Finalmente, uma dessas disciplinas do curso, em especial, será abordada no trabalho por se tratar daquela que se propõe a fazer um diálogo entre as demais, articulando teoria à (futura) prática docente dos graduandos, na qual, portanto, grande parte do *corpus* da tese foi gerado, a saber, a *LA071A Estágio Supervisionado*. A partir dela que, no próximo capítulo, apresentarei enlaces entre letramentos acadêmicos, profissionais e tecnologias digitais.

¹⁸⁵ Meu levantamento compreendeu a década de 2003 a 2013 devido ao recorte dos dados, porém ao consultar o RG (2011-215), é possível conhecer que, após o vestibular de 2014, o curso de licenciatura em Letras passou por algumas mudanças em seu currículo, conforme os gestores apresentaram no documento, tendo em vista torná-lo “mais atraente e mais atualizado, principalmente quando se consideram as exigências do MEC e do Conselho Estadual de Educação (CEE), bem como as demandas atuais do mercado de trabalho (RG 2011-2015, p. 16). No que tange à incorporação de disciplinas que abordam relações com tecnologias digitais, foi instituída a nova obrigatória *LA504 – Linguagens e tecnologia* e as eletivas *LA608 – Multiletramentos, linguagens e mídias*, *LA715 – Ensino de línguas mediado por computador: teoria e prática*, *LA880 – Tópicos em ensino de línguas mediado por computador* e *LA881 – Tópicos em multiletramentos, linguagens e mídias*. Outras foram substituídas e recomendadas para o currículo pleno, como foi o caso da inclusão das disciplinas *LA001 – Libras e Educação de Surdos* e *LA 712 – Análise Linguística no Ensino de Língua Portuguesa*.

Capítulo 5



5 ENLACES: LETRAMENTOS ACADÊMICOS, LETRAMENTOS PROFISSIONAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A montanha é escalada pouco a pouco, e enquanto estamos escalando, focamos em um passo de cada vez. Mas a visão que conseguimos é mais do que a soma da sequência dos passos que demos ao longo do caminho. De vez em quando, podemos virar e olhar o horizonte e ao fazermos isso vemos ao redor do campo, a partir de um ponto de vista novo. É a escalada que torna isso possível, mas só conseguimos uma nova perspectiva se nos lembrarmos tanto de olhar, como de escalar.¹⁸⁶ (DEY, 1993, p. 54, *tradução minha*).

Neste capítulo, dedico-me a tratar desses enlaces entre letramentos acadêmicos, letramentos profissionais e tecnologias digitais com base não somente em documentos e prescrições, e sim investigando suas concretizações nas práticas acadêmicas do curso de licenciatura em Letras da Unicamp a partir das “vozes do IEL”.

Entretanto, não posso dizer que esses enlaces foram feitos por minha tese, pois eles já existiam, independentes de minha vontade, pelo diálogo involuntário entre as esferas e os sujeitos estabelecidos na cultura e na história da sociedade brasileira e de sua universidade pública, no caso, da Unicamp. Então, o que fiz foi apenas procurar evidenciá-los por meio de análises sob óptica de um curso, as quais me levavam a teorias ao longo do caminho, ou melhor, da “escalada à montanha” para usar metáfora feita por Dey (1993), para quem:

Nós podemos ampliar esta analogia. Ao olhar, conseguimos novas vistas, não só do campo circundante, mas também do caminho tomado e da subida à frente. Podemos ver o caminho que tomamos até agora em uma nova perspectiva, já que detalhes são perdidos, novos padrões emergem. Ou olhando para frente, podemos planejar, com uma visão mais próxima, fazer uma rota diferente daquela que pretendíamos inicialmente. Podemos achar alguns trechos da escalada fáceis e simples, outros difíceis e requerendo cuidado considerável. Podemos ter que tomar desvios tortuosos, nem sempre em linha reta ou para cima; às vezes podemos até retrair nossos passos. Essa escalada com seus caminhos tortuosos, suas tangentes e reversões aparentes e suas novas vistas refletem o caráter criativo e não sequencial de um processo analítico.¹⁸⁷ (DEY,

¹⁸⁶ No original: “*The mountain is climbed bit by bit, and while we are climbing, we focus on one step at a time. But the view we obtain is more than the sum of the sequence of steps we take along the way. Every so often, we can turn and look the horizon, and is doing so we see the surrounding country from a fresh vantage point. It is the climb that makes this possible, but we only obtain a fresh perspective if we remember to look as well as climb.*” (DEY, 1993, p. 54).

¹⁸⁷ No original: “*We can push this analogy a little further. By looking, we obtain fresh views, not just of the surrounding country, but also of the path we have just taken, and of the climb ahead. We may see*

1993, p. 50, *tradução minha*).

Assim, considerando o processo de pesquisa essa escalada surpreendente por propiciar novas descobertas e revisões de pensamentos pré-determinados, passo a apresentar de forma mais concreta considerações sobre os dados gerados por procedimentos etnográficos em campo ao logo do ano de 2013.

Já distanciada algum tempo deste período em que esses *enunciados concretos* foram produzidos, volto a eles, procurado apresentá-los e problematizá-los, tencionando não desfazer a dialogicidade entre si e seus contextos de produção, isto é, procurando entendê-los, conjuntamente, no movimento analítico que empreendo como recomenda uma “etnografia como forma profunda de teorizar” (LILLIS, 2008).

Tão logo, serão confrontadas essas “vozes do IEL” no intuito de, no (des)encontro delas, captar mais profundamente questões relevantes que emergem das práticas acadêmicas de leitura e escrita, (res)significadas e refratafas, muitas vezes, por tecnologias digitais na universidade.

5.1 ENLACES EVIDENCIADOS PELAS “VOZES DO IEL”

O levantamento de práticas letradas e gêneros promovidos no curso de licenciatura em Letras da Unicamp entre 2003 e 2013, por meio do exame dos programas das disciplinas oferecidas nesse período (Cf. Capítulo 4), demonstrou uma situação de incorporação gradativa de tecnologias digitais nas práticas do curso, apesar do predomínio daquelas já bastante tradicionais do ponto de vista acadêmico-científico e pautadas no impresso, como produção de monografias, projetos, relatórios e resenhas, realização de provas e apresentação de seminários. Com efeito, os gêneros acadêmicos escritos prevaleceram, como era de se esperar em um contexto institucional fortemente marcado pela cultura escrita. (Cf. FIAD; SILVA, 2009).

Conforme já abordado no capítulo anterior, práticas letradas envolvendo

the path we have taken so far in a new perspective, as detail is lost and new patterns emerge. Or looking ahead, we may plan, given a closer view, to take a different route from that first intended. We may find some bits of the climb easy and straightforward, others difficult and requiring considerable care. We may have to take devious paths, not always going straight or always going up; at times we may even retrace our steps. This climb with its circuitous paths, its tangents and apparent reversals, and its fresh vistas, reflects the creative and non-sequential character of the analytic process.” (DEY, 1993, p. 54).

tecnologias digitais vêm sendo recomendadas por leis e diretrizes, incitando reflexões sobre letramentos acadêmicos e profissionais e já apareceram nas disciplinas do IEL, inclusive, naquelas direcionadas à formação didático-pedagógica.

Destarte, as formas como enlaces entre elas se materializaram podem ser compreendidas pelas “vozes” dos sujeitos que delas participaram, ou seja, de seus alunos e professores. Tais vozes puderam ser resgatadas por meio de entrevistas com professores e aplicação de um questionário estendido a todos os alunos da graduação e serão aqui debatidas. Minhas considerações sobre elas trilharão o seguinte caminho cíclico:

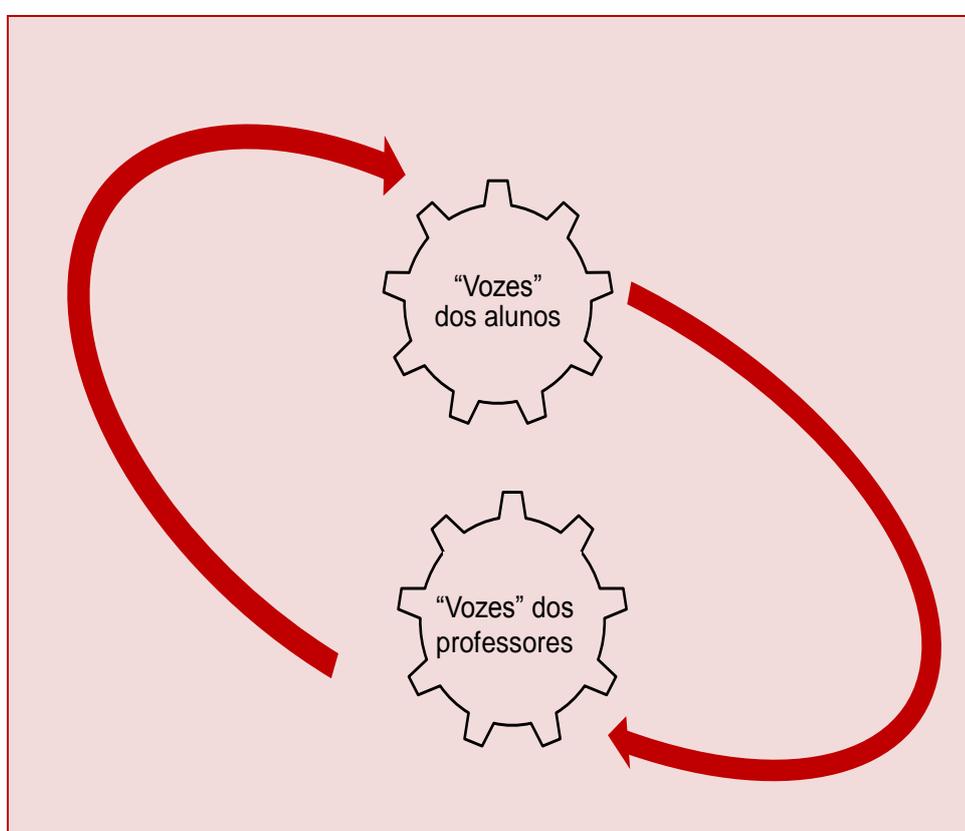


Figura 5 – “Vozes do IEL” (Fonte: elaboração própria)

Por um lado, o objetivo de realização de um questionário amplo a alunos de períodos e anos variados do curso de licenciatura em Letras do IEL submetidos ao mesmo currículo foi o de obter amostras de suas visões sobre as formas como os letramentos vinham sendo (en)formados com tecnologias digitais na universidade pelo prisma de uma heterogeneidade de sujeitos aleatórios que pudessem “contar-me” um pouco sobre como se davam as práticas acadêmicas de letramentos e o quê/quem estaria envolvido (Cf. Introdução – questão a), pela perspectiva local.

Por outro lado, a finalidade de entrevistar os professores desses estudantes ligados aos três departamentos do curso foi o de ampliar as perspectivas para entendimento dessas práticas de letramentos na universidade com tecnologias digitais (Cf. Introdução – questão *b*).

Em suma, parto das “vozes” dos alunos e de seus professores, generalizadamente denominadas de “vozes do IEL”, enlaçando-as para, na próxima seção, focar naquelas específicas dos sujeitos desta pesquisa em uma disciplina da qual destacarei alguns episódios para análise (Cf. Introdução – questão *c*). O questionário amplo para os alunos foi aplicado em formulário *on-line*, disponibilizado entre os dias 21 e 29 de agosto de 2013 e as entrevistas com os professores realizadas em datas diversas ao longo do 2º semestre desse mesmo ano. A especificidade de cada um deles pode ser observada no quadro:

Quadro 11 – Descrição dos sujeitos e obtenção de suas respostas (Fonte: elaboração própria)

Informações	Questionário aos alunos	Entrevistas com professores
Nº de pessoas	58 ¹⁸⁸	13 ¹⁸⁹
Formas de abordagem	Convite ¹⁹⁰ no <i>Facebook</i> (grupo do IEL)	<i>E-mail</i> ¹⁹¹
Meio de obtenção	Formulário <i>Google</i> ¹⁹²	Encontros presenciais, conversas no <i>Skype</i> e respostas escritas enviadas por <i>e-mail</i> ¹⁹³
Total de questões	14 perguntas de questões ¹⁹⁴	4 perguntas abertas
TCLE	Não obrigatório ¹⁹⁵	Sim ¹⁹⁶

¹⁸⁸ Os estudantes apresentavam entre 19 e 36 anos divididos entre 45 participantes do sexo feminino e treze do sexo masculino. Embora tenham ocorrido 59 respostas, um estudante foi descartado, pois não pertencia ao curso de Letras, mas ao de Linguística.

¹⁸⁹ Dentre os docentes entrevistados, nove pertenciam ao departamento de Linguística Aplicada, dois ao departamento de Linguística e dois ao departamento de Teoria Literária.

¹⁹⁰ O *link* foi divulgado aos alunos do IEL em um grupo fechado do *Facebook*, intitulado, “grupo do IEL, do qual faço parte (ver Apêndice 1).

¹⁹¹ Meu contato com os professores do instituto ocorreu inicialmente por um *e-mail* enviado no dia 21 de agosto de 2013, convidando-os a participarem de minha pesquisa (Apêndice 2). Essa abordagem via correio eletrônico foi privilegiada pela dificuldade de localização deles na universidade e à falta de tempo em cessarem suas atividades para ceder a momentos de conversa. Feito o envio do *e-mail*, nos dias que se seguiram, os professores foram respondendo, manifestando interesse em colaborar ou não. Houve casos, em que o(a) professor(a) não respondeu à mensagem e outros em que, por motivos da natureza das disciplinas que lecionavam, alegaram não ter como responder às questões.

¹⁹² *Link* para formulário disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1YAyRP9HgHJ-IB-UAtdclv1sehLL0WTMqrtNa8hYoJE/edit1>>. Acesso em 31 dez. 2014 (Apêndice 3)

¹⁹³ Sete professores responderam-me por escrito e os demais em conversas, sendo quatro em encontros presenciais na universidade e os outros dois via *Skype* em vídeos.

¹⁹⁴ Apêndice 4.

¹⁹⁵ A participação aceitava denominação fictícia ou pseudônima para evitar constrangimentos. Também solicitei que os estudantes que quisessem preenchessem um TCLE (Apêndice 5), consentido o uso dos dados obtidos no questionário, formalmente, os quais foram disponibilizados via

O cruzamento dos dados obtidos pelo “ouvir dessas vozes” corroborou os achados encontrados no levantamento apresentado no capítulo anterior no que diz respeito à identificação das principais práticas de letramentos do curso no período, a saber, leitura e produção de gêneros acadêmicos escritos e já legitimados pela academia. Em acréscimo, aponto aqui alguns aspectos para reflexões sobre as práticas letradas desse curso com tecnologias digitais, os quais designo como **direções de pensamento**. Uma **primeira direção de pensamento** conduz a reflexões sobre letramentos acadêmicos e uma **segunda direção de pensamento** a reflexões sobre a formação docente para, enfim, articulá-las.

5.1.1 Primeira direção de pensamento

Algumas respostas dos estudantes ao questionário e dos professores nas entrevistas serão recortadas e aqui expostas para considerações sobre a **primeira direção** de pensamento proposta, ou seja, sobre como os letramentos acadêmicos são promovidos em diálogo com tecnologias digitais no contexto universitário observado na pesquisa.

Diante de perguntas que versavam sobre indicações de gêneros, atividades e práticas letradas do curso de licenciatura em Letras do IEL, a maioria dos alunos que respondeu ao questionário confirmou o que já havia demonstrado a análise dos programas das disciplinas no capítulo anterior, com uma única divergência em relação às “provas” que não foram marcadas como predominantes por esses estudantes, como verificado nos programas. Os gráficos a seguir sintetizam os resultados de três perguntas em forma de percentuais com base na quantidade de participantes:

mesma rede social. A devolução deles, entretanto, deu-se pelo mecanismo de mensagem privada (conhecido como “*in box*”) a fim de assegurar a preservação de suas informações pessoais no grupo de alunos. Os TCLEs foram salvos em arquivos no formato *word* e armazenados em DVD.

¹⁹⁶ Todos os docentes assinaram aos TCLEs (Apêndice 6) apresentados pessoalmente nos encontros comigo ou os enviaram por *e-mail*. Todas as entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio que estão compilados em DVD.

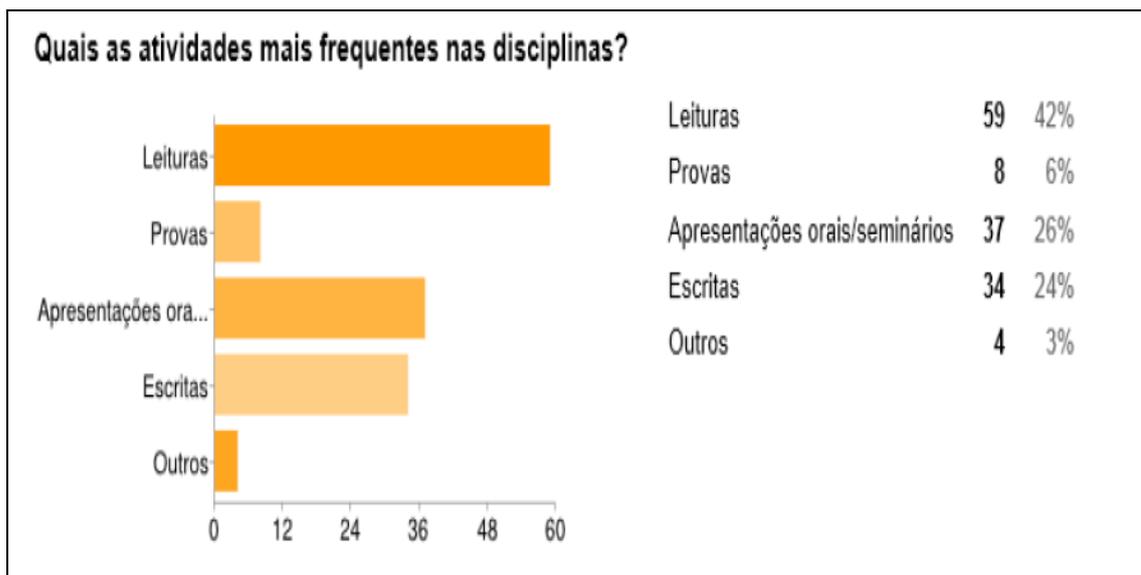


Gráfico 2 – Resposta à pergunta “Quais as atividades mais frequentes nas disciplinas?” (Fonte: gráfico gerado pelo formulário do *Google*)

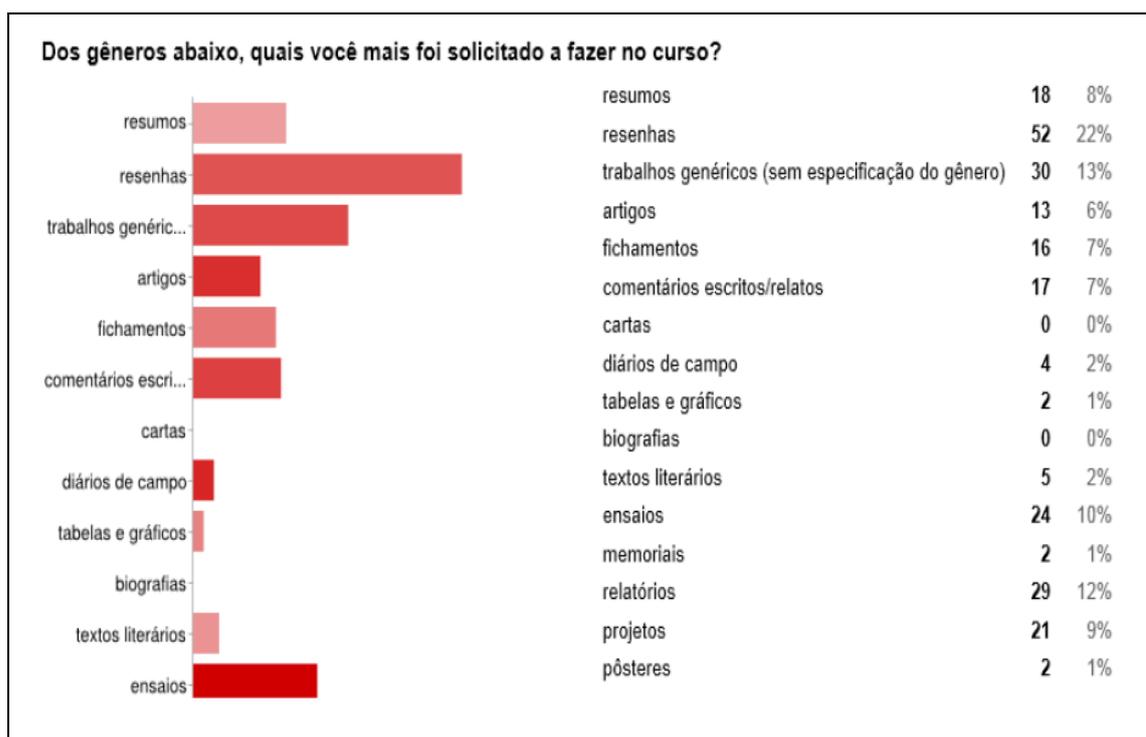


Gráfico 3 – Resposta à pergunta “Dos gêneros abaixo, quais você mais foi solicitado a fazer no curso?” (Fonte: gráfico gerado pelo formulário do *Google*)

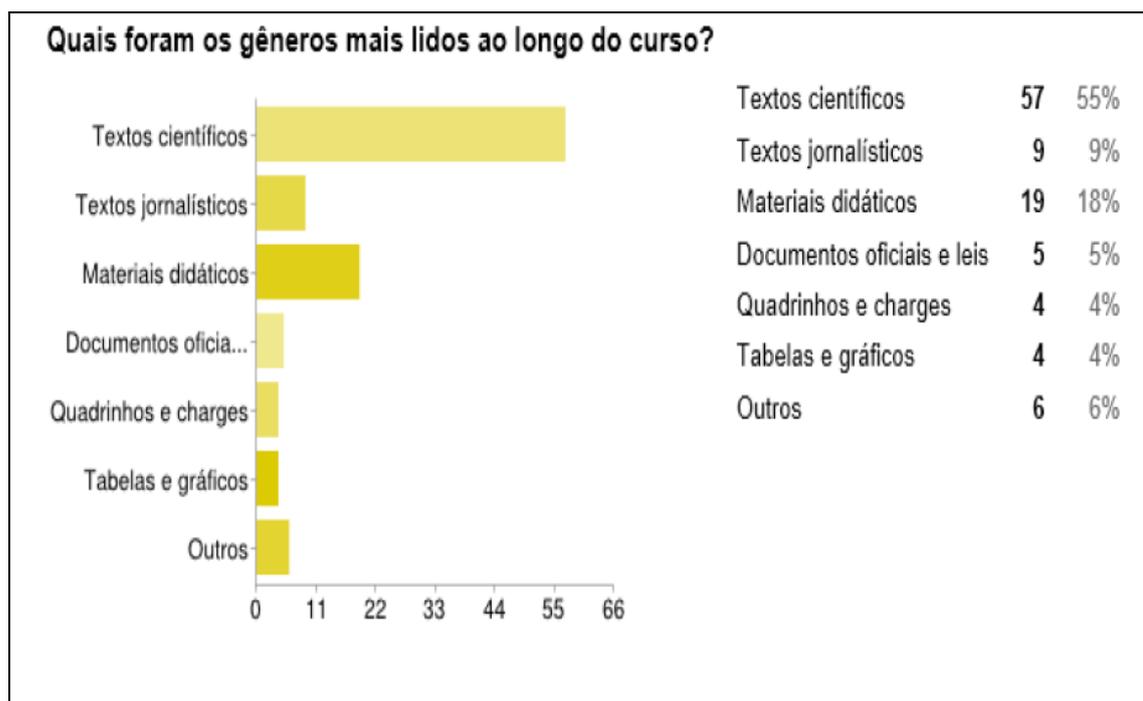


Gráfico 4 – Resposta à pergunta “Quais foram os gêneros mais lidos ao longo do curso?” (Fonte: gráfico gerado pelo formulário do *Google*)

Os resultados contidos no trio de gráficos, os quais permitiam que se assinalasse mais de uma resposta, ratificam o predomínio de práticas de leitura de gêneros acadêmicos escritos (textos científicos), de produção de gêneros acadêmicos escritos (resenhas, trabalhos genéricos e relatórios) e produções orais (apresentações/seminários), ainda que em menor expressividade. Por terem os dados sido gerados no ano de 2013, afirmo que na época (e ainda hoje) as práticas de leitura e escrita alfabéticas no curso eram preponderantes, situação que se estende a outras universidades públicas do país. Essa informação pode ser corroborada pela seguinte “voz” de uma professora do curso:

Excerto 1 – Entrevista com a professora *P3*¹⁹⁷

“Cada vez mais se tornam raros os alunos de Letras que praticam gêneros do tipo ensaístico fora do contexto escolar. E os trabalhos de curso são geralmente de cunho ensaístico, muito mais que científicos, mesmo no caso de disciplinas de Linguística. Como a maioria desses trabalhos visa sobretudo a paráfrase, o resumo e a articulação de leituras prévias (teóricas ou não), e não exatamente a resolução de questões (teóricas ou práticas) à luz dessas leituras, os gêneros produzidos pelos alunos, e valorizados pela instituição, são geralmente uma mistura do dissertativo testado no vestibular e dos resumos e resenhas encontrados nos materiais de curso e na *internet*. Na prática, são esses os gêneros ditos acadêmicos. Nem a multimodalidade corrente em artigos científicos de outras áreas e muito menos a

¹⁹⁷ Resposta enviada por escrito em arquivo anexado em *e-mail* para mim no dia 22 de setembro de 2013. Outros excertos de *P3* foram recortados da mesma entrevista.

hipermodalidade são componentes significativos das práticas regulares no curso de Letras da UNICAMP.”

P3 salienta o privilégio de gêneros acadêmicos escritos no local. Outros contextos acadêmicos têm situações semelhantes, gerando investigações sobre os principais gêneros acadêmicos nas universidades, os quais continuam sendo objetos primários de pesquisas dentro da perspectiva de estudos dos NEL e Letramentos Acadêmicos, no Brasil (OLIVEIRA, 2011, 2015; FISCHER, 2007, 2008; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; PASQUOTTE-VIERA, 2014).

A predominância desses gêneros tradicionais e das práticas em que são promovidos acarretam em uma série de questões ligadas não somente ao ensino-aprendizagem da escrita. Considerando, em contiguidade com Street (1894), que os letramentos são ideológicos e, portanto, relacionam-se a aspectos culturais, históricos e sociais (STREET, 2014), os letramentos na universidade também se inserem nesse emaranhado de questões que os permeiam, incidindo em **alterdendades** e **responsagividades** em situações nas quais **poderes** ecoam, inclusive por meio da linguagem.

As identidades dos estudantes são desconstruídas, construídas e reconstruídas em relações com os “outros” – incluindo-se aí poderes e tecnologias – nas práticas letradas de que participam na academia e, por conseguinte no curso de licenciatura em Letras da Unicamp, movidos por identidades fissuradas que têm representações em suas ações e produções. Eles sabem que algumas posturas são esperadas deles enquanto sujeitos no que produzem discursivamente nessa esfera.

A heterogeneidade de situações de que participam, entretanto, pode inseri-los de formas desiguais nas principais práticas letradas da esfera, ocasionando algumas “dificuldades”¹⁹⁸ para atenderem às exigências da universidade.

Pela “voz” de seus professores, há alguns pontos fundamentais que se destacariam como conflituosos para a proficiência desses estudantes nos letramentos acadêmicos, entre os quais se realçaria a diferença entre práticas de letramentos já vivenciadas no contexto escolar e familiar e aquelas em que são inseridos no contexto acadêmico, principalmente, no que diz respeito à escrita, conforme pountuou a professora *P3*.

¹⁹⁸ Optei pelas aspas para ressaltar que não se trata de dificuldades intelectuais ou cognitivas dos estudantes.

Nesse sentido, o letramento está sempre a ser adquirido, nenhum sujeito possui todos os letramentos de uma vez por todas e a passagem da esfera escolar para a universitária direciona os estudantes a novas constituições letradas. Para Fiad (2011), há alguns elementos relativos à escrita na universidade que não seriam muito abordados em situações escolares, como por exemplo, a consideração do interlocutor/leitor. Com efeito, nas diversas práticas de escrita em situações e esferas diferenciadas, certos aspectos são privilegiados em detrimento de outros, indicando que escrever se dá variavelmente em cada contexto de ação.

A autora defende ainda que, por mais que o ensino da escrita na universidade seja dialogicamente orientado, “fica a suspeita de que nem todos os mistérios na prática da escrita podem deixar de existir. Se, por um lado, é um caminho a ser perseguido nas práticas de ensino da escrita, por outro, é algo inatingível.” (FIAD, 2011, p. 367).

As “vozes” dos professores do curso de licenciatura em Letras do IEL também ressaltaram esses conflitos inerentes aos letramentos acadêmicos nas respostas expressas nas entrevistas que me concederam:

Excerto 2 – Entrevista com o professor *P5*¹⁹⁹

“... a própria academia’ ela é muito refratária’ ela já começa desde o vestibular né” você é o tempo todo/é:: as pessoas vêm com umas competências genéricas e na hora de conhecer mesmo os gêneros específicos’ os letramentos’ participar dos letramentos como deveria né” ninguém te ajuda’ é (+) é:: você tem que se virar ...”

Excerto 3 – Entrevista com a professora *P6*²⁰⁰

“... eu acho que além da falta de familiaridade com o gênero, um pouco falta de familiaridade com a própria esfera que é assim’ o que é escrever dentro da universidade” para pares da universidade” ou para professores” ou para quando você vai para um congresso’ ‘ou você vai publicar numa revista” ou só o professor em sala de aula’ mas dentro da universidade” então:: que são’ na realidade’ instâncias de interlocução um pouco distintas né” e acho que ele [o aluno] vai aos poucos se familiarizando’ mas vai muito mais se familiarizando pela PRÁTICA que por um ensino explícito’ Muito MAIS né” acho que a gente tem muito pudor ((risos)) de sair ensinando muitas coisas’ embora eu até brinque um pouco com ele que eu sou meio professorinha e aí’ eu paro’ ensino, né” ...”

Excerto 4 – Entrevista com a professora *P12*²⁰¹

“... agora, o fato é que a gente não ensina’a gente espera que ele [o aluno] aprenda (+) SOZINHO’ é

¹⁹⁹ Entrevista realizada via *Skype* por chamada de vídeo no dia 30 de agosto de 2013. Outros excertos de *P5* foram recortados da mesma entrevista.

²⁰⁰ Entrevista realizada pessoalmente na sala da professora no dia 02 de outubro de 2013. Outros excertos de *P6* foram recortados da mesma entrevista.

²⁰¹ Entrevista realizada pessoalmente na Acácia (espaço aberto de convivência do IEL) no dia 25 de setembro de 2013.

um problema todo' é um problema sério em toda a universidade' não é só aqui no IEL né" ah (+) numa reunião da CCG' por exemplo' isso foi colocado com todas as letras' todo curso de graduação da Unicamp deveria ter uma disciplina obrigatória no primeiro ano né" que era a escrita acadêmica' Infelizmente' a gente/eu ouvi isso faz uns três anos já e até agora não aconteceu nada não né" é difícil mexer no currículo' mas que deveríamos ter' DEVERÍAMOS' é uma reivindicação dos alunos do IEL já /.../ as dificuldades que eles têm são dificuldades previsíveis' dificuldades porque ele não foi/é claro que tem uma coisa que antecede isso' se ele tem problemas/ele escreve' ele domina as convenções da escrita (+) ele tem um texto' mas ele ainda não tem as convenções do discurso acadêmico' é um discurso MUITO ESPECÍFICO né" esse ainda tem mais chance de aprender' o outro piora' complica mais o trabalho dele..."

As “vozes” dos professores *P5*, *P6* e *P12* denotam a consciência deles sobre elementos “ocultos” nas práticas de letramentos acadêmicos, usando um termo de Street (2009). É unânime o posicionamento entre os docentes de que a ausência de um ensino explícito seria um deles para os universitários.

Algumas escolhas lexicais e entonações indicam essas suas representações: *P5* elege a expressão “tem que se virar” para indicar que as necessidades de inserção dos estudantes nos letramentos acadêmicos existem, mas as estratégias são buscadas pelos próprios sem orientações institucionais, o que é confirmado por *P6* quando enfatiza a palavra “PRÁTICA” ao falar das formas como os alunos se familiarizam com o discurso acadêmico. A falta de um apoio relevante da universidade também é destacada por *P12*, que salienta o fato de o aluno aprender “SOZINHO”.

O discurso desses docentes também aponta para suas apreciações locais, podendo-se notar que eles se incomodam com essa inexistência de um ensino explícito de gêneros acadêmicos. *P5* opta por uma expressão que remete a esforço e desorientação (“se virar”) e *P6* demonstra que, no contexto, a ação docente é vista como negativa, ao empregar o termo “professorinha”. Essa marcação no diminutivo e antecedida pela revelação sobre o “pudor” de se ensinar que existe na academia reforça uma concepção de ensino explícito como uma atividade “menor” e que não caberia a professores universitários. Também *P12* se coloca defendendo enfaticamente a implantação de uma disciplina específica para ensino de gêneros acadêmicos, marcada pela repetição do verbo “dever”, inclusive acentuado de modo mais forte na segunda ocorrência (“DEVERÍAMOS”).

Fazendo um paralelo entre o ponto de vista de Fiad (2011) e destes docentes do curso de Letras fica posta a difícil problemática que sintetizo na questão: Será que todos os aspectos da escrita (acadêmica)/letramentos acadêmicos podem ser ensinados explicitamente?

Oliveira (2015) vai defender que “a aquisição da escrita acadêmica integra-se aos gêneros típicos dessa esfera como um aspecto dos letramentos acadêmicos a ser aprendido e continuamente desenvolvido.” (OLIVEIRA, 2015, p. 335). Em sua tese, a autora argumenta que o professor universitário poderia subsidiar essa aprendizagem, ao considerar elementos não somente técnicos de convenções de escrita, acordando com a visão de *P6* transcrita.

O entendimento do ensino da escrita que transcende a técnica também foi apontado por Corrêa (2011) por meio da consideração dos *presumidos sociais*. O estudioso vai além, seguindo por uma abordagem um pouco diversa do modelo do letramento acadêmico, e sim mais histórico-discursiva, ao dizer que “esses aspectos [ocultos] poderiam, inversamente, ser concebidos como indícios de saberes que se dão a ler na opacidade dessa escrita” (CORRÊA, 2011, p. 354), questionando os elementos estáveis dos gêneros e a explicitação do que supostamente estaria “escondido” como pontos a serem explicitados e privilegiados no ensino da escrita:

ao sabor do dinamismo dos gêneros – marcado, em especial, pelas relações intergenéricas –, os aspectos “ocultos” estarão sempre presentes na produção da escrita (e de linguagem). Reconhecer esse fato não significa, naturalmente, negar a validade do modelo de letramento acadêmico; em contrapartida, relativiza, fortemente, a assunção da cristalização dos gêneros como sendo o porto seguro para o ensino da escrita. (CORRÊA, 2011, p. 353).

O trecho indica um esfacelamento do foco na estabilidade de alguns gêneros acadêmicos, a qual cai por terra. Da mesma forma, os professores entrevistados admitem a existência de conflitos na promoção de gêneros dentro da universidade, problematizam a ausência de ensino explícito de gêneros acadêmicos e chegam a reconhecer em momentos pontuais de suas falas que eles envolvem o discurso acadêmico. Ainda conforme Corrêa (2011), “Pode-se, pois, dizer, que, do ponto de vista da linguagem, é a desatenção à parte presumida do gênero que acaba levando aos chamados aspectos “ocultos” do letramento acadêmico.” (CORRÊA, 2011, p. 355).

Decorre disso a importância do reconhecimento de outros aspectos integrantes da escrita como as histórias de letramentos dos estudantes (FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2015), a contextualização de cada situação nas quais as negociações são dialogicamente construídas (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014) e a

importância de se oferecer oportunidades de expressão das vozes de todos os sujeitos envolvidos (FISCHER, 2008, PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015). Em síntese, de uma abordagem dialógica dos letramentos acadêmicos. (Cf. FISCHER, 2007).

A primeira direção de pensamento, assim, permite-me, baseada nas reflexões realizadas nesse primeiro subitem, teorizar que **os conflitos em práticas letradas acadêmicas se dão em todas as instâncias**, mesmo em um curso de intensas atividades de leitura e escrita como é Letras, o qual possui docentes qualificados e considerados alguns dos principais professores e pesquisadores do país.

Todavia, nem mesmo diante desses “privilégios” que poderiam diferenciar esse contexto, os conflitos deixaram de existir, conforme revelaram algumas “vozes do IEL”, corroborando a ideia de que os letramentos não são autônomos, mas ideológicos (STREET, 1984) e de que a produção acadêmica dialoga com uma série de aspectos discursivos. Compreender os letramentos acadêmicos deste ponto de vista, então, pode ampliar possibilidades de aprendizagens e desfazer visões equivocadas de escrita como habilidade, sendo importante elemento diretivo a ser considerado por estudiosos de práticas de letramentos e por professores na universidade.

Alguns indivíduos acreditam que parte da resolução desses conflitos em letramentos acadêmicos poderia ser amenizada com o auxílio de tecnologias digitais e de suas ferramentas. É o caso, por exemplo, de políticas públicas que desenvolvem programas orientados para a tecnologização de escolas e universidades. Em correlação a esses argumentos, encontrei um dado pela resposta dos estudantes sobre a questão: “Quando você não domina um gênero/prática em uma disciplina do curso você:”

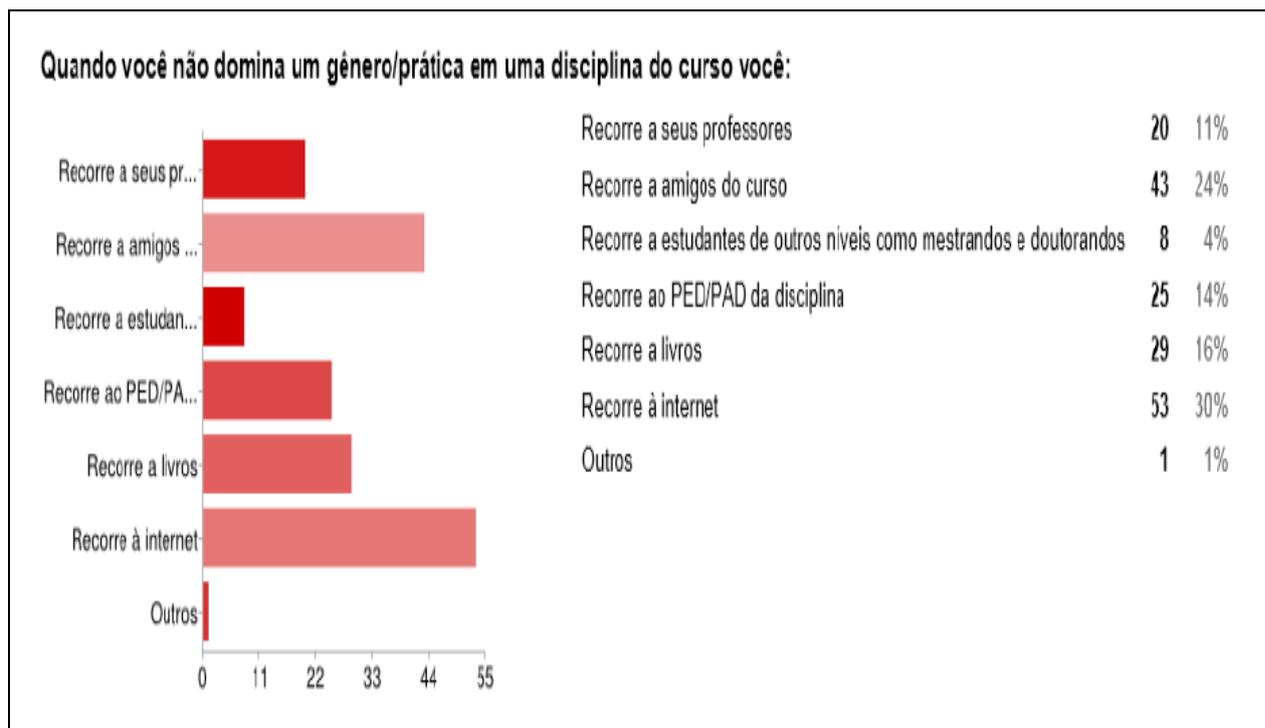


Gráfico 5 – Resposta à pergunta “Quando você não domina um gênero/prática em uma disciplina do curso você?” (Fonte: gerado pelo formulário do *Google*)

Ao identificar que o recurso mais utilizado pelos estudantes quando necessitam de ajuda para participarem das práticas de letramentos acadêmicos é recorrer à *internet* (30%) poder-se-ia, equivocadamente, qualificar o simples uso de tecnologias digitais como benéfico para esses universitários. Apesar do argumento dessas supostas facilidades e oportunidades favoráveis trazidas pelas tecnologias digitais e principalmente pela *web*, outros autores trazem questionamentos. Street (2010 *apud* MAFRA; COSCARELLI, 2013) e Satchwell, Barton e Hamilton (2014), por exemplo, realizam as seguintes contra-argumentações:

[I]etramento digital está no meio do debate neste momento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre ao contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia. (STREET, 2010, p. 45 *apud* MAFRA; COSCARELLI, 2013, p. 903).

Assim, ela ou ele pode ser um participante efetivo no Facebook, mas um escritor de ensaio acadêmico menos eficaz. Além disso, embora haja uma abundância de práticas letradas dentro e fora da universidade, práticas de avaliação institucional trazem as pessoas à

academia de formas tradicionais²⁰² (SATCHWELL; BARTON; HAMILTON, 2014, p. 50, *tradução minha*)

Também autores brasileiros, refutam esse ponto de vista de relação direta entre usos/presença de tecnologias digitais e melhora no ensino e nas práticas de letramento nas instituições de educação. Mafra e Coscarelli (2013), por exemplo, afirmaram que usos de tecnologias estão “entranhados” nas diversas práticas da sociedade e Barreto (2001) que vivenciamos uma “tendência neotecnicista”, na qual “se há formas de acesso garantidas/decretadas (*TV Escola e Programa Nacional de Informática na Educação*), não há muitos indícios de uma apropriação crítica das ‘novas linguagens’” (BARRETO, 2001, p. 2008), o que se supõe que deveria ser iniciado desde a formação inicial dos agentes educacionais, como os professores e os formadores de professores.

Como confirmado também pelas “vozes do IEL” aqui trazidas, os gêneros e práticas letradas acadêmicas mais requeridos aos estudantes continuam sendo aqueles tradicionais e escritos. Considerando que as práticas de letramentos são socioculturais e a incorporação de quaisquer tecnologias não é neutra (STREET, 2003), ocorre um embate com o que já existia, produzindo ressignificações e refrações como consequência para a formação de professores como mostrarei na próxima subseção, porém, em menor grau para os letramentos acadêmicos como corrobora o comentário da Professora P10 em entrevista:

Excerto 5 – Entrevista com a professora P10²⁰³

“... então’ eu acho que até algum tempo atrás não tinha (+) TRADICIONALMENTE’ eu eu mesma fiz’ eu to falando pelos meus alunos’ nas minhas disciplinas [Eu: uhum]então’ eu acho que quando a gente começou a introduzir outros gê::neros (+) né” e/é:: usar o teledu:c (+) [Eu: uhum] usa ter grupos no facebook’ quando você e a X ((ela cita o nome de uma orientanda)) então’ quer dizer’, outros PEDs’ quando eu comecei a trabalhar com PEDs que fazem isso també:m’ daí’ começou a ter uma relação [Eu: uhum] mas antes’ era um distanciamento TOTAL (+) [Eu: uhum] Eu acho que pra boa parte dos professores (+) [Eu: uhum] pelo que os alunos comentaram’ EU ACHO que tá mudando (+) mas tá mudando dependendo do professor també:m’ de quanto o professor também é familiarizado [Eu: uhum] né” com essas práticas (+) digitais (+) tem gente que é bastante familiarizado’ daí’ faz isso o tempo inteiro (+) eu acho (+) e tem gente que não é: ainda daí/aí tem a ver com OS GÊNEROS e com a maneira que/de produzir’ de entregar pro professor’ tem tudo isso né” Que pode até escrever um gênero tradicional’ por exemplo’ como uma resenha e colocar no

²⁰² No original: “Thus, she or he might be an effective participant in Facebook, but a less effective academic essay writer. Furthermore, while there is an abundance of literacy practices within and beyond the university, institutional assessment practices pull people back to the academy in traditional ways”. (SATCHWELL; BARTON; HAMILTON, 2014, p. 50).

²⁰³ Entrevista realizada pessoalmente na sala da docente, no dia 30 de outubro de 2013. O trecho refere-se ao comentário sobre relações que ela supostamente veria entre os letramentos acadêmicos e as tecnologias digitais no IEL.

teleduc né”[Eu: uhum] ou colocar no no facebook (+) ISSO é uma coisa’ mas pode ter’ pode fazer outros gêneros [Eu: sim] que não são tradicionais né” mas isso eu acho que é ma::is difícil de acontecer’ eu acho que a tendência da gente ainda é ficar nos gêneros ma:is tradicionais’ [Eu: mais tradicionais] /.../ nem sei se vai mudar (+) talvez com outra geração de professores aqui né” é uma coisa que demora ...”

A fala da Professora *P10* evidencia um embate de forças que existiria no IEL. Ao mesmo tempo em que forças centrífugas movidas pelo uso de tecnologia digital poderiam descentralizar práticas já cristalizadas para a produção de gêneros escritos e impressos, na universidade, as forças centrípetas continuariam levando a centralizar dessas práticas, por conta do preparo dos docentes do instituto.

Dessa luta de forças (res)significações e refrações são decorrentes, como a docente mesmo comenta ao dizer que “até algum tempo atrás não tinha” relações entre letramentos acadêmicos e tecnologias digitais, havia um “distanciamento” que reforça pelo emprego da ênfase no adjetivo TOTAL”. Essa lacuna, porém, estaria sendo diminuída pelo diálogo com pós-graduandos e com a entrada de novos professores. *P10* ainda lança uma dúvida sobre o futuro do instituto e se um dia as práticas letradas predominantes deixariam de existir naquele contexto (“nem sei se isso um dia vai mudar”).

Ao levantar, por meio da aplicação do questionário aos alunos e das entrevistas com professores, algumas formas de inserção de tecnologias digitais nas práticas letradas do IEL para notar em que medida os comentários de *P10* se concretizaram, faço agora mais algumas considerações. Para fomentá-las, reproduzo alguns dados gerados pelos resultados das respostas, iniciando pelas “vozes” dos estudantes para as questões “Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?”, “Quais dos programas abaixo você domina” e “Quais os gêneros e/ou suportes digitais foram mais usados por você na graduação para trabalhos acadêmicos?”:

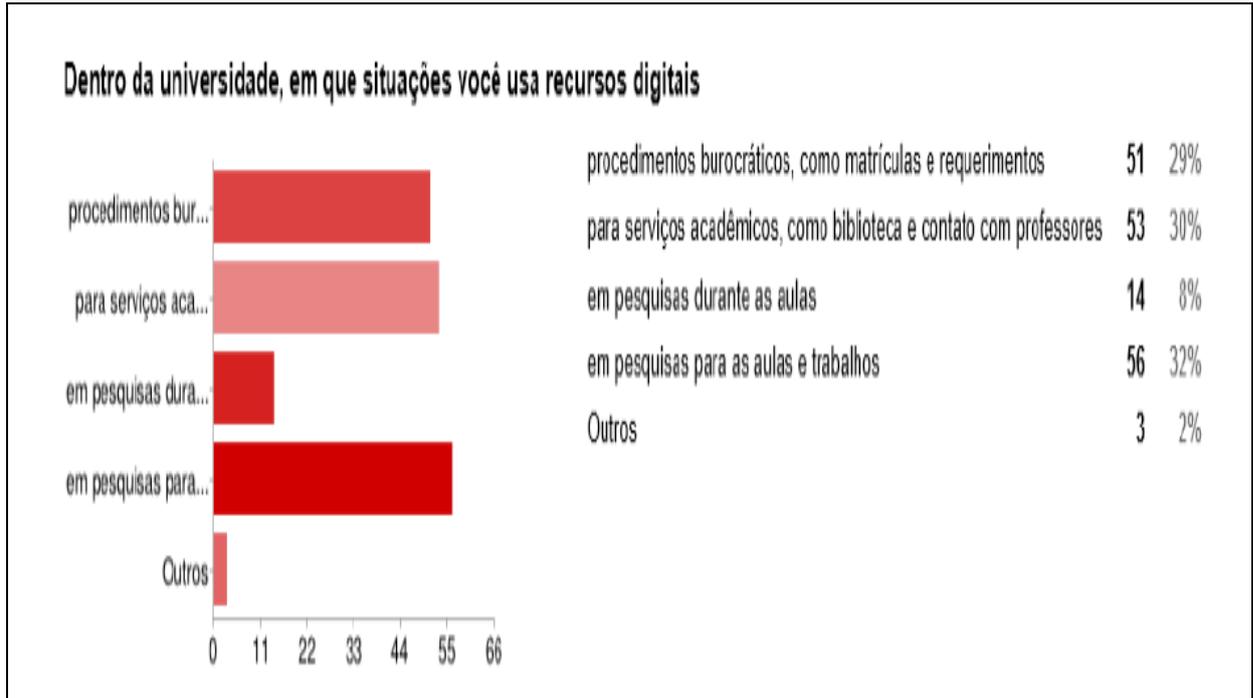


Gráfico 6 – Resposta à pergunta “Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?” (Fonte: gerado pelo formulário do *Google*)

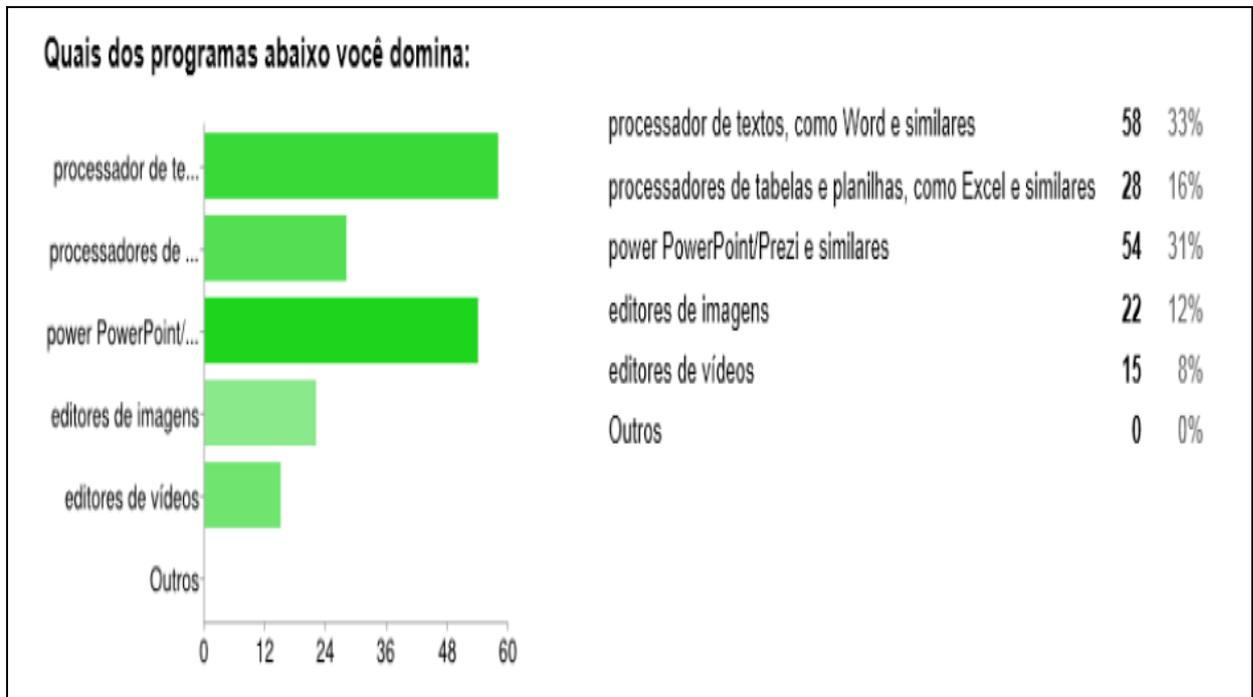


Gráfico 7 – Resposta à pergunta “Quais dos programas abaixo você domina?” (Fonte: gerado pelo formulário do *Google*)



Gráfico 8 – Resposta à pergunta “Quais os gêneros e/ou suportes digitais mais usados por você na graduação para trabalhos acadêmicos?” (Fonte: gerado pelo formulário do *Google*)

A sequência dos gráficos 6, 7 e 8 demonstra, de forma geral, que as tecnologias digitais estão presentes nas práticas letradas dos estudantes do curso de licenciatura em Letras do IEL. A uma primeira vista superficial, isso poderia ser compreendido como um “avanço” ou “modernização”. Já uma leitura atenta às situações e formas como o uso de TDIC ou de aparelhos tecnológicos se deu expõe outros resultados.

A comparação dos dados permite se localizar uso prioritário da *internet* para pesquisas de estudantes a serem utilizadas nos trabalhos acadêmicos e nas aulas, nas quais o recurso habitual é o telão/projetor para exposição do conteúdo. Os usos de tecnologias descritos são apenas de ferramentas, ou seja, seu emprego pelos alunos para as produções acadêmicas não difere em muito de outras tecnologias antes do digital: os estudantes utilizam processadores de texto, como *Word* e programas para exibição de trabalhos como o *Power Point*, isto é, trata-se de práticas que não são transformadas ou revolucionadas completamente com tecnologias digitais, mas seguem os mesmos padrões de antigas práticas de letramentos, como a escrita de textos à mão ou na máquina de escrever e apresentações em cartazes ou transparências.

Destaco que o recorte que fiz para a tese do questionário, entrevistas e análise dos programas não englobou todas as práticas letradas do IEL e não me permite afirmar que os usos delas ali existentes tenham se dado sempre da forma localizada por minha pesquisa e mostrada neles. Entretanto, por meio dos dados levantados, pelas “vozes dos estudantes”, a maior diferença está no resultado do último gráfico, o qual indica interação em ambientes virtuais de aprendizagem, já previsto e distribuído pela universidade em vários cursos de graduação, como o *Teleduc*. A voz do professor *P5*, por sua vez, confirma a questão da permanência do tradicional no trabalho com letramentos acadêmicos, antes destacada por *P10*:

Excerto 6 – Entrevista com o professor *P5*

“... que eu vejo é que eles [os alunos] usam, muitas vezes’ o recurso [digital] para dar conta de uma pseudo representação’ assim’ do que é ser autor e do que é texto acadêmico (+) então é preenchendo template’ é fazendo essa espécie de simulacro de texto acadêmico’ mas que na verdade não tem aquele espírito acadêmico né” e vejo que eles não sabem e nem tem orientação para fazer coisas do tipo usar uma wiki’ um g-docs pra fazer um texto acadêmico colaborativo COMO as pessoas que escrevem texto acadêmico colaborativo fazem, né? (...) eles usam muito as tecnologias eu acho que’ às vezes’ é:: para coisas que não fazem sentido’ né” e/mas eu acho que já:: que por outro lado’ eles têm mesmo que usar as tecnologias como a gente usa (+) e querer ensinar texto acadêmico pra eles de outra forma’ na verdade é uma impossibilidade’ quer dizer’ é uma MENTIRA né”...”

Em sua fala, o professor reconheceu usos de tecnologias digitais desconectados de um sentido real para oportunizar produções acadêmicas dos estudantes, aproximando-as de situações de simulações, como demonstra o item léxico “pseudo” para qualificar as representações autorais por parte dos discentes. *P5* também critica a forma desconexa à realidade com que as tecnologias podem ser usadas pelos formadores desses alunos, o que ele enfaticamente denomina de “MENTIRA”. Este dado confirma usos de tecnologias para manter discursos dominantes na academia.

Assim, indo na contramão de autores que defendem uma mudança radical proporcionadas por TDICs para contextos sociais e educativos (CHARTIER, 1999; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; ROJO, 2012) e de alguns de meus próprios trabalhos anteriores (ALENCAR; PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA, 2012; SILVA, 2012), vejo hoje a academia como uma muralha antiga cheia de fendas e vidrilhos que refratam reflexos de luz e também deixam passar outros em suas brechas. Os raios de luz, assim como as novas práticas sociais, que nela incidem, podem ser incorporados e aquecer a construção, outros são refletidos pelos vidros.

Dessa forma, a muralha já não representa a velha edificação que um dia foi, mas que por ainda existir e possui seus traços primários tem novas representações. Analogamente, a universidade em digitalização está a (res)significar e a refratar práticas de letramentos acadêmicos com usos de tecnologias digitais em suas práticas que, inerentemente dialógicas, são (en)formadas por **alterdendades, responsagenvidades e poderes plasmados**.

5.1.2 Segunda direção de pensamento

A primeira direção apontou para a predominância dos letramentos acadêmicos em práticas de escrita no IEL, mas também não se pode afirmar que tecnologias digitais não integraram essas práticas para algumas transformações ou que estiveram completamente às margens delas. Embora as “vozes do IEL” tenham evidenciado, para mim, uma apropriação técnica de tecnologias, o pensamento sobre a formação diático-profissional desses sujeitos apontou-me para uma segunda direção a ser considerada.

Se a análise das práticas acadêmicas do curso de licenciatura em Letras revelou que o caráter situado e cultural dos letramentos implica no entendimento do extraverbal para solução de alguns conflitos, o fato de um dos objetivos do curso ser participar dos letramentos acadêmicos para formar profissionais também merece consideração. Com efeito, identifiquei nessas “vozes” considerações sobre os aspectos formativos desses sujeitos através de suas práticas de letramentos acadêmicos. Assim, continuando a “ouvi-las” trago a fala de uma professora do curso:

Excerto 7 – Entrevista com a professora P4²⁰⁴

“... porque dar a informação (+) você sentar ali [na sala de aula] e falar “fulano de tal escreveu tal obra’ a opinião sobre ele é tal alguma coisa” (+) você põe na wikipédia e você descobre isso’ não precisa do professor contar’ você não precisa contar uma coisa que é fácil de achar’ mas eu acho que ainda não é assim não:: e uma coisa assim que eu trabalhei com esses alunos também’ eu não sei se eles sabem diferenciar sites MAIS CONFIÁVEIS de sites MENOS CONFIÁVEIS’ então eles eles entram ali’ aquilo tudo tá ali’ aquilo tudo que tá ali parece igual’ parece verdade igual e’ NÃO É BEM ASSIM então’ eu tentei trabalhar com eles’ dar pistas pra eles [de] que tipo de sites eles podem confiar’ outros não:: então’ sites acadêmicos’ é:: de revistas universitárias’ de instituições de pesquisa’ não é dizer que TUDO que tá lá é VERDADE mas é a parte considerada séria né” mas como a gente trabalha com autor de literatura é:: eles encontram assim site de fan e você NÃO PODE levar em

²⁰⁴ Entrevista realizada pessoalmente na sala da professora no dia 11 de setembro de 2013. Outros excertos de P4 foram recortados da mesma entrevista.

consideração o que tá falando num blog de fan igualzinho ao que tá falando no blog da unicamp' no site da unicamp' e isso é difícil para eles perceberem..."

A opinião de *P4* apresentou elementos que fazem pensar sobre modos como são construídas formações profissionais dos estudantes diante das tecnologias digitais. No capítulo anterior, demonstrei como o uso delas é uma recomendação de diretrizes curriculares e do próprio *PP* do curso de licenciatura em Letras da Unicamp, inclusive, reforçado por demandas sociais. As práticas, entretanto, parecem apontar para outra direção, a saber, necessidade de revisão sobre a concepção de que o emprego delas garantiria uma constituição profissional efetiva na área de atuação como professor de língua(s).

P4 comentou não sobre problemas e dificuldades dos estudantes em usar tecnologias, mas sobre *como* eles as usam sem selecionar informações, quando fazem pesquisas, por exemplo. A esse respeito trago também a fala²⁰⁵ de *P6*:

Excerto 8 – Entrevista com a professora *P6*

"... eles [os alunos] vão dizendo que pegaram e viram outra referência e tavam pesquisando no *google* e não sei quê (+) foram também nas ferramentas digitais de busca de biblioteca e acervo' isso é uma coisa que' é:: eles fazem' o que eles NÃO SABEM' não entram sabendo fazer são as buscas cruzadas' refinar uma busca né" às vezes encontra muita coisa e não sabe o que fazer com aquilo, né" então' assim' eles têm o acesso à ferramenta' mas é novamente a coisa de entrar nessa comunidade discursiva né" então' como é que você usa essa ferramenta de um jeito interessante" se você busca qualquer coisa em qualquer portal não vai dar CERTO o que vem (+) vem muito texto que não vai servir então' tem alguns portais melhores (+) você já vai lá direto' já tem uma:: pré seleção... já tem uma legitimidade na comunidade discursiva que diz "OK"... ta LÁ... mais ou menos deve ter alguma validade' então (+) isso eles também vão aprendendo e:: acho que também o uso até do ponto de vista de coleta de dados' como o corpus por exemplo (+) de pesquisa' Isso é é tranquilo pra eles' eles usarem as ferramentas digitais para isso e também pra interação na dinâmica da/do desenvolvimento das disciplinas (+) então' eu já usei *dropbox*' já usei grupo virtual e:: funciona' a gente vai/as coisas andam..."

A questão colocada por ambas as professoras ouvidas não é se os estudantes usam tecnologias em práticas de letramentos no curso, mesmo independente do que é proposto nas disciplinas, fato já constatado por elas nas aulas e nos dados aqui levantados. Essa utilização foi inclusive prevista pelo regimento legal (Cf. Capítulo 4). O que estaria em pauta no momento seria como tais usos se efetivaram/efetivam e como puderam/podem (res)significar e refratar práticas de letramentos (acadêmicos) no contexto estudado (Cf. Introdução) nos

²⁰⁵ Este dado foi apresentado em análise para o evento "V Colóquio Internacional de Letramento e Cultura Escrita" e integrou o texto para o evento "Agência acadêmica e tecnologias digitais: a constituição de sujeitos universitários em práticas letradas de um curso de Letras".

processos de suas formações.

Percebo pelas “vozes” que o emprego vem acontecendo, mas é desconectado de critérios de escolha para as informações encontradas por meio dele, por exemplo. Ambas as docentes distinguem algumas dificuldades dos estudantes nesse sentido: “difícil para eles perceberem”; “eles NÃO SABEM”. A fim de não ter uma representação local limitada, recorri ao que diziam as “vozes dos estudantes do IEL, as quais oportunizaram-me também algumas reflexões sobre quais seriam esses usos tecnológicos através do que disseram nos resultados expostos nos gráficos:

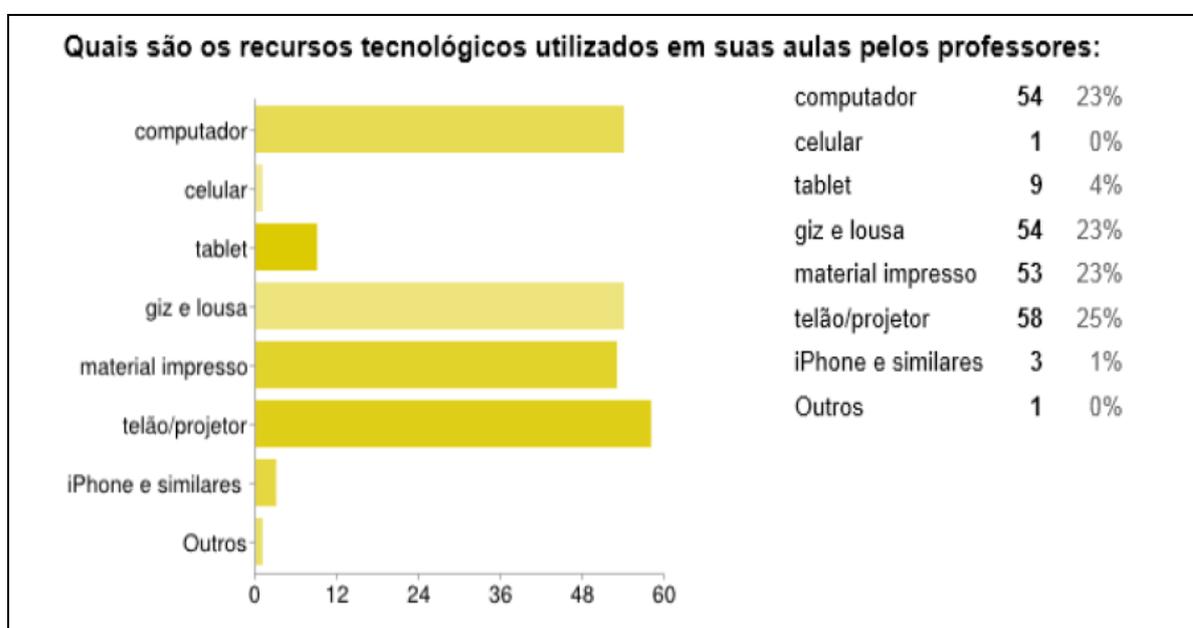


Gráfico 9 – Resposta à pergunta “Quais são os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas pelos professores?” (Fonte: elaborado pelo formulário do *Google*)

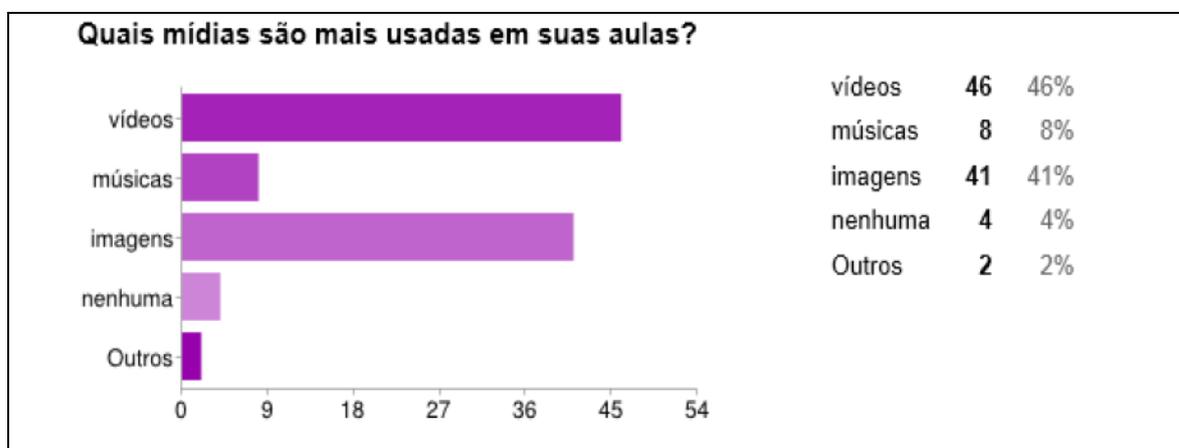


Gráfico 10 – Resposta à pergunta “Quais mídias são mais usadas em suas aulas?” (Fonte: elaborado pelo formulário do *Google*)

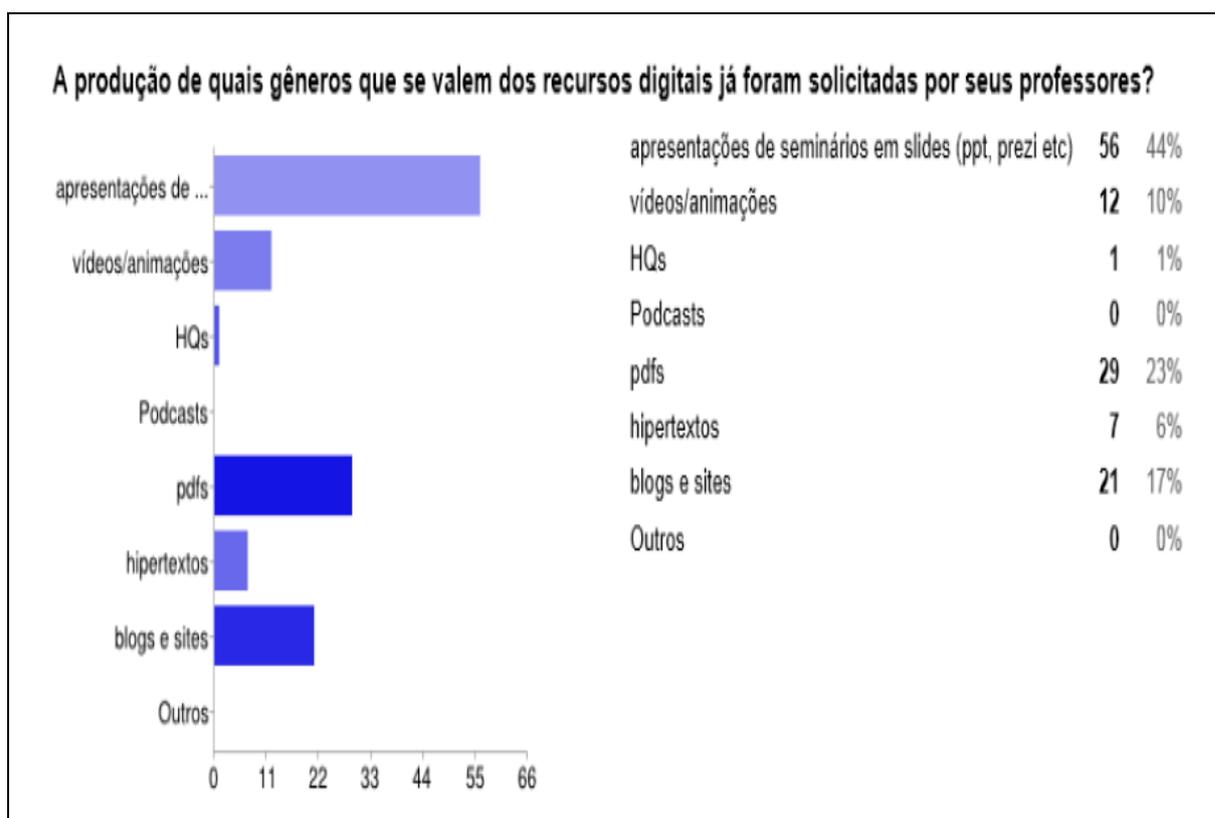


Gráfico 11 – Resposta à pergunta “A produção de que gêneros que se valem dos recursos digitais já foram solicitadas por seus professores?” (Fonte: elaborado pelo formulário do *Google*)

Os gráficos 9, 10 e 11 cruzados divulgam a convivência de tecnologias digitais com material impresso, giz e lousa nas aulas e algumas modificações nas produções solicitadas pelos docentes, como *blogs* e *sites*. Esses dados já haviam aparecido também no levantamento dos programas das disciplinas do IEL entre 2003 e 2013 (Cf. Capítulo 4).

Embora tanto naquele levantamento como nesses resultados obtidos das “vozes do IEL”, não haja expressão de usos acentuados para a leitura e produção de “novos gêneros”, isto é, daqueles compostos em meios digitais e essencialmente dependentes deles e a despeito do fato de as mídias aproveitadas nas aulas poderem ser também distribuídas de maneira analógica, no caso dos vídeos e impressa, no caso das imagens, suas formas de utilizações mobilizam reflexões dentro das práticas sobre selecionar informações, questionar a sua validade e se apropriar de enunciados circulantes no meio digital para revozeá-los nos discursos acadêmicos.

Nesse processo, a figura do professor é essencial, tanto para contribuir com a formação dos sujeitos, quanto por meio da prática vivenciada espelhar ações

que os graduandos poderão orientar quando também estiverem na posição de docentes. Essa é uma preocupação dos professores do IEL como *P4* e *P6*.

Kleiman (2008) enfatiza “a importância da inserção dos alunos de cursos de Letras e Pedagogia, futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade” (KLEIMAN, 2008, p. 510). Também Fischer (2011) argumenta que “o papel das instituições de ensino é indiscutível na direção de possibilitar ao aluno universitário um papel ativo em atividades de leitura, compreensão, análise e produção de textos” (FISCHER, 2011, p. 267-268), nas quais os alunos passariam por várias “oportunidades de experiências socioculturais” (FISCHER, 2011, p. 268).

Nota-se, assim, que mesmo em práticas na universidade que não se voltam diretamente à formação didático-pedagógica dos futuros professores, como as disciplinas de Didática e Estágio, há por meio de práticas de letramentos acadêmicos e da produção de gêneros acadêmicos em geral, o respaldo e a contribuição ao desenvolvimento dessa formação docente na vivência de suas práticas.

Ainda conforme FISCHER (2011), que também focalizou um curso de Letras, as interações, incluindo-se de discentes e docentes, na esfera da universidade é crucial para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos. Acrescento que as interações entre eles com as tecnologias digitais também podem oportunizá-las desde que real e conscientemente abordadas.

Voltando à metáfora da muralha em escombros, faço analogia com prédios tombados de nossas cidades brasileiras e até mesmo universidades antigas que são restaurados, preservando-se sua arquitetura, porém, utilizando-se materiais produzidos nos dias de hoje. Sendo a universidade essa edificação, nada impede que ela seja (res)significada por outras práticas de letramentos, inclusive decorrentes de novas práticas sociais que usam tecnologias digitais ao mesmo tempo em que mantém seus objetivos iniciais de produzir conhecimento e formar profissionais. O fato é que mesmo os mantendo, eles já não serão mais os mesmos, pois nos processos de (res)significação ocorrem também refrações nas práticas e em seus sujeitos.

Barreto (2001) explica que sempre é preciso (re)pensar sobre a tecnologia digital nos contextos de formação de professores:

Porque o ensino é intencionalmente o lugar das mediações. O que está em jogo é mais do que um (novo) lugar de professor. São as relações entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Não são apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações. Porque o que não é formalizado permanece excluído (Aristóteles 1964); e porque tal movimento implica a superação de dicotomias que têm constituído o ensino formal. (BARRETO, 2001, p. 206, *grifos da autora*).

Nesta pesquisa, todavia, encontrei forte tentativa de colocar “novos formatos para velhos conteúdos” o que demanda reflexões e teorizações profundas sobre essas questões. Retomando Signorini (2012), seria preciso uma revisão do lugar que convencionalmente se está atribuindo às tecnologias digitais nos contextos de ES e de formação de professores, defendendo que “a questão estratégica, ou crítica, é a de como fazer uso das TIC como instrumento de mediação, e não como fim.” (SIGNORINI, 2012, p. 298).

Logo, é nas relações dialógicas em práticas de letramentos na universidade que os sujeitos aprofundam suas formações profissionais, mesmo em situações não exatamente direcionadas para elas e cuja mediação da tecnologia digital poderá ser também associada. Na realidade, essa já não pode ser ignorada, ao pensarmos nas recomendações de documentos oficiais para a formação de professores, nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras e pelos próprios usos cotidianos e levados para a academia pelos universitários e em suas práticas sociais.

5.1.3 Cruzando as direções

Para finalizar este capítulo, cruzo as duas direções expostas e debatidas, pois ainda que possam apontar para aspectos diversos, elas estão interconectadas e incidem nas práticas de letramentos do curso, no qual convergem práticas de letramentos acadêmicos e a formação de futuros professores de língua(s).

As “vozes do IEL” seguramente expuseram o uso de tecnologias digitais nas práticas letradas do curso, tanto de forma prevista, por exemplo, quando um professor solicitou a participação dos graduandos em um *blog* ou a apresentação de slides em *Power Point*, quanto conseqüente de práticas sociais a despeito de decisões dos sujeitos envolvidos, as quais acabam por entrar na universidade, como a realização de procedimentos burocráticos, por exemplo, uma renovação de

matrícula. Assim, os modos com que chegam ao contexto acadêmico são diversos.

Uma vez penetradas, as apropriações estão se dando também diferentemente de acordo com as “vozes do IEL”: nas práticas de letramentos acadêmicos para a leitura e produção de gêneros e promoção de práticas como aulas e pesquisas, as tecnologias digitais estão servindo de apoio, podendo abreviar o tempo das atividades, dinamizarem algumas situações e aumentar as possibilidades de acesso a informações, entretanto, não modificam essencialmente essas práticas, sendo usadas como subsídios para a manutenção de discursos tradicionais sobre gêneros acadêmicos e de letramentos tradicionais no curso. Elas substituem outras tecnologias antes empregadas ou até mesmo convivem com elas, como é o caso do quadro negro, do giz e do retroprojetor:

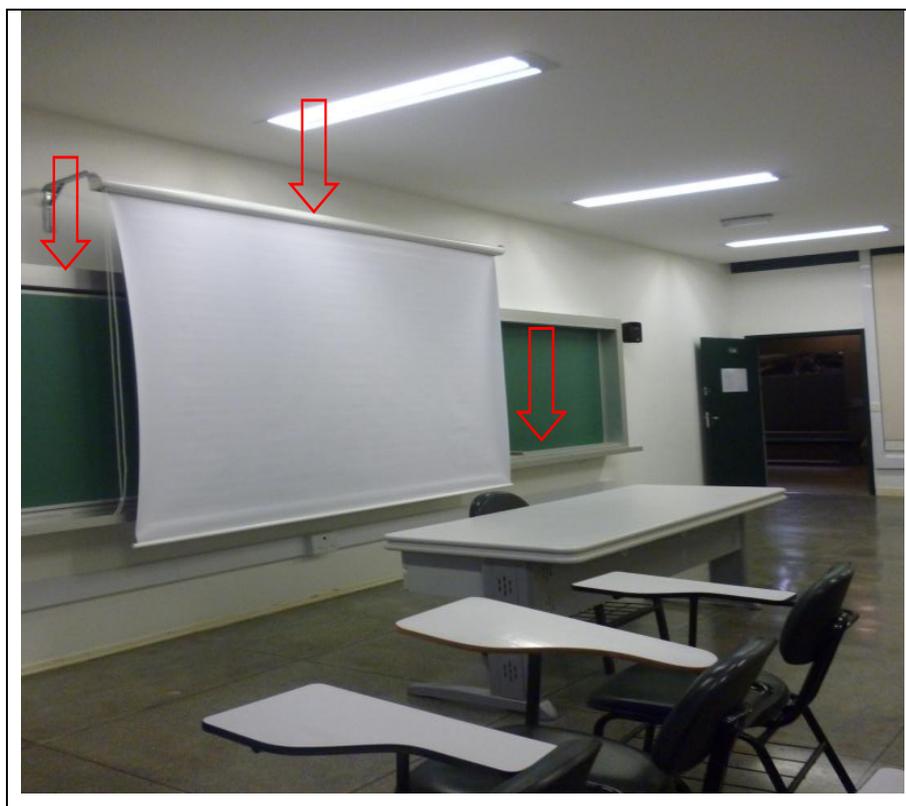


Figura 6 – Sala CL 8 (Fonte: fotografia tirada em campo pela pesquisadora)

Minha hipótese é a de que isso acontece devido ao fato de o contexto acadêmico ser bastante tradicional e apresentar forte relação com a estruturação da universidade pública brasileira e dos currículos dos cursos, como abordei no capítulo anterior. Contudo, como os letramentos são dinâmicos e envolvem diversos aspectos, isto não significa que essa será sempre a disposição existente para a

incorporação de tecnologias digitais nas práticas de letramentos acadêmicos desse curso. Outras pesquisas que as enfoquem poderão constatar modificações e novas (en)formações desses letramentos por outras relações dialógicas desse contexto.

Por outro lado, verifiquei que houve outros tipos de (res)significação e refração com as tecnologias digitais em relação às formações profissionais dos futuros professores que estavam cursando essa licenciatura. As “vozes”, principalmente, dos professores expuseram que houve ressignificações no acesso aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e nos métodos para formá-los profissionalmente, como reforça a fala da professora que trabalha com disciplinas que envolvem pesquisas históricas:

Excerto 9 – Entrevista com a professora P4

“... agora eu vejo que tá ao contrário (+) tem que explicar mais pra eles do antigo do que do novo’ o novo’ eu dou o endereço’ eu falo “você tem que fazer essa busca assim” PÁ num minuto eles fazem e eles fazem tudo rápido e fazem bem feito’ TUDO (+) AGORA quando é de livro’ eles acham mais chato’ eles demoram mais’ eles não sabem fazer...”

O discurso da professora revela sua opinião de ser necessário haver uma formação tradicional no curso, já que em algumas situações, os discentes “não sabem fazer”. Sem entrar no mérito do que defendem ou não os docentes, é importante perceber como passaram a existir novos direcionamentos para suas orientações, a saber, identificação de conteúdos e metodologias a serem contemplados nas aulas. Assim, os objetos de ensino e as formas de abordagem foram (res)significados pelas relações dialógicas dos estudantes, por exemplo, com pesquisas na *internet*. Para além das (res)significações, também pude conhecer refrações, uma vez que os próprios docentes do curso lidam como querem e como podem com as tecnologias digitais nas práticas de suas disciplinas, como contam:

Excerto 10 – Entrevista com a professora P6

“... eu acho que até a gente faz pouco uso disso [tecnologia] a gente por exemplo não faz é: a criação de comunidades de aprendizagem’ por exemplo’ que virtualmente se encontrem’ né” ou interajam’ troquem conteúdo e reflexões (+) eu ainda não fiz isso’ tô dizendo a gente’ mas EU né” então’ eu acho que uma coisa que talvez fosse (...) não é tão difícil’ pode criar um blog da disciplina né” quer dizer’ não é tão difícil” é DIFÍCIL assim’ criar não é’ mas fazer esse blog ficar vivo é é o que é mais difícil’ AH alguns alunos já criaram’ monitores’ por exemplo pad ped usaram muitas vezes o face’ Eu NÃO USO mas eles disseram “olha’ a gente bota uma coisa no face’ rapidinho eles/um aviso simples” mas eu acho que... não sei... eu devo ser muito conservadora” aí, o face eu não uso pra isso’ mas enfim... a questão do digital’ a gente pode usar’ mas eles não tem dificuldade NÃO...”

Excerto 11 – Entrevista com a professora *P3*

“Não há como fugir do impacto das TIC, mesmo quando não se está preocupado com elas. Basta que se considere a questão da mudança verificada entre o letramento clássico baseado na escassez de informação e no acesso não direcionado, não filtrado, ou não controlado por entidades facilmente identificáveis. Os conteúdos e manuais tradicionais de ensino têm cedido lugar às estratégias de busca e validação desses conteúdos numa inevitável variedade de ‘olhares’, nem sempre compatíveis entre si.”

P6 revela em tom sobressaltado que ela não emprega todos os recursos tecnológicos disponíveis (“Eu NÃO USO”), ao passo que *P3* não comenta sobre sua prática, mas reconhece que não seria possível “fugir do impacto das TIC”. Seguramente, as opiniões de ambas dirimem-se entre os demais docentes do curso, havendo aqueles que usam mais ou menos os recursos tecnológicos, porém, tem valor por indicar, justamente tais diferenças, refratando modos de estruturação das disciplinas com e sem tecnologias digitais, permitindo ou não vivências de seus alunos com elas nas práticas acadêmicas e que, por conseguinte, terão reverberações em suas formações profissionais.

Como não há um consenso entre usos e possibilidades de TDIC para figurar nas disciplinas, os docentes incorporam-nas de modos diversos e seus estudantes são formados também variavelmente para empregá-las (e refletir sobre esse emprego) em sua profissão, levando-me a (re)formular o seguinte esquema a esse respeito:

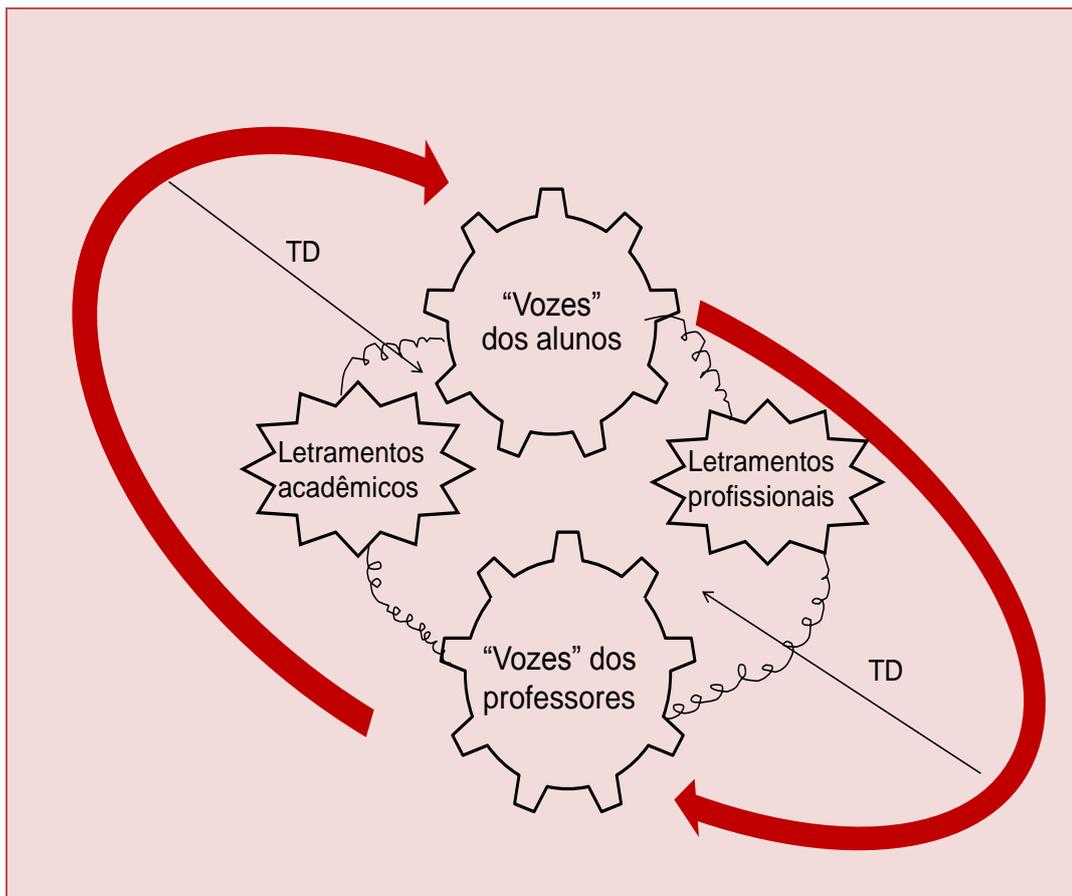


Figura 7 – “Vozes do IEL” e seus cruzamentos. TD= tecnologia digital (Fonte: elaboração própria)

Finalmente, ao considerar a insuficiência de fundamentar minha pesquisa somente nos dizeres dos sujeitos, sempre pautados em seus pontos de vista, uma vez que com isso poderia sustentar “uma possível falácia, porque a construção de sentidos não está nem nas palavras nem no sujeito, mas no processo de alteridade” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 215), busquei observar e compreender os processos de interação entre os sujeitos no campo. Para tanto, foi preciso observá-los em suas realizações, o que faz com que, de agora por diante, eu oriente minhas teorizações a partir deles e norteadas por uma disciplina específica.

5.2 A DISCIPLINA DO ESTÁGIO

O recorte para observação dos processos dialógicos/de alteridade do curso, como já comentado, deu-se na disciplina *LA071A Estágio Supervisionado*. Conforme já expressei na Introdução, opto por denominá-la, nesta tese, de Disciplina do Estágio a fim de evitar confusões com o conteúdo previsto pelos currículos de

Letras em geral para o momento de entrada dos estudantes nas escolas a fim de observações e/ou participações que recebem aquela denominação.

Os licenciandos em Letras do IEL também vão para as escolas, porém, essa ação é desenvolvida no último ano do curso sob a responsabilidade da Faculdade de Educação (FE) nas disciplinas *EL774 – Estágio Supervisionado I* e *EL 874 – Estágio Supervisionado II*. Assim, é preciso diferenciar o estágio do IEL do estágio na escola que é abordado por outros trabalhos como os de Pacífico e Araújo (2013), Valsechi e Kleiman (2014), Silva e Pereira (2016) e Valsechi (2016).

No IEL, A Disciplina do Estágio é oferecida pelos três departamentos (LA, HL e TL), desde 2007, como forma de anteceder e complementar os estágios na escola orientados pela FE a partir do penúltimo ano do curso de licenciatura em Letras. Na época de geração de dados, o IEL previa em seu currículo que os graduandos cursassem dois estágios no instituto, completando 210²⁰⁶ horas de atividades. Conforme o *PP* (2013) do curso, esta disciplina estaria voltada para a prática de análise e produção de materiais didáticos:

Além dos estágios obrigatórios e das disciplinas da Faculdade de Educação, em que se desenvolvem reflexões sobre a prática educacional, estimulamos, no Instituto, atividades voltadas, por exemplo, para o estudo e a elaboração de material didático de ensino de língua portuguesa, seja no interior de algumas disciplinas do catálogo, seja nas atividades de estágio supervisionado (*PP*, 2013, p. 4).

A relevância da produção de materiais didáticos (MD) já foi discutida por autores como Vieira-Silva (2012), que em sua tese de doutorado, defendeu a elaboração didática do professor como importante por dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e de formação (continuada) deste. Para ele, o MD produzido pelo docente seria um “‘gênero catalizador’ que desencadeia e potencializa as ações formativas do professor (SIGNORINI, 2006).” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 320).

Em comunhão com o pesquisador, acredito que o desenvolvimento de materiais didáticos pode contribuir para a formação dos professores em Letras e, acresço também de universitários em formação inicial que, para concretizarem seus MD, mobilizam práticas de letramentos vivenciadas em outras disciplinas com tecnologias digitais na produção desses enunciados, sempre dialógicos. Ainda

²⁰⁶ Esse número de horas se manteve no *PP* (2015, p. 7).

seguindo Vieira-Silva (2012), concordo que “as escolhas e a organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem em seus MD não foram [são] aleatórias, neutras, mas que se centram no cruzamento dessas diversas vozes” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 152).

Ademais, o fato de a produção de MD no IEL acontecer na formação inicial dos docentes e não em formação continuada como foi o foco dos estudos de Vieira-Silva (2012) poderia se converter em um benefício por aproximar a esfera escolar e a acadêmica antes de os sujeitos entrarem no mercado de trabalho:

A construção de um diálogo mais próximo [entre a escola e a universidade] promoveria discussões teóricas e metodológicas que sustentassem os currículos, as ideias de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, em nosso caso, de forma mais significativa na formação do professor e, conseqüentemente, em sala de aula. (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 322).

Para entender melhor o significado da disciplina, observando as relações dialógicas permeadas por tecnologias digitais e letramentos acadêmicos nessa prática formativa de produção de materiais, recorro às descrições institucionais dela, começando por sua ementa. No *Catálogo dos cursos de graduação Unicamp 2013*²⁰⁷ encontra-se sua descrição:

LA071 - Estágio Supervisionado

OF:S-5 T:000 P:004 L:000 O:003 D:000 HS:007 SL:004 C:007 AV:N EX:N FM:75%

Pré-Req.: Não há

Ementa: Estágio supervisionado a ser cumprido em uma das áreas de atuação previstas pelo curso.

[Voltar](#)

Figura 8 – Recorte da descrição de LA071 do *Catálogo dos Cursos de Graduação Unicamp* (2013). As siglas correspondem a OF: S-5: oferecimento semestral a ambos os períodos letivos, T: horas semanais de atividades teóricas, P: horas semanais de atividades práticas, L: horas semanais de atividades de laboratório, O: horas semanais de atividade orientada, D: horas semanais de atividade a distância, HS: número de horas-aula de atividades semanais, SL: número de horas-aula semanais realizadas em sala de aula, C: número de créditos, AV: N: modo de avaliação da disciplina por nota e frequência, EX:N: exame final por nota e frequência e FM: frequência mínima. (Fonte: Catálogo dos cursos de graduação 2013: Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2013/coordenadorias/0025/0025.html>>)

²⁰⁷ A Unicamp publica, anualmente, o catálogo de suas disciplinas. Destaco que o *Catálogo* consultado foi o de 2013, devido ao ano em que acompanhei a disciplina em questão, porém, ao examinar o *Catálogo dos cursos de graduação Unicamp* de 2014, 2015 e 2016, constatei que a descrição para LA071 permaneceu a mesma.

Como se trata de definição geral, busquei por uma explicação mais precisa sobre os objetivos da disciplina, recorrendo ao *PP* (2013) em sua parte específica sobre o estágio do curso de licenciatura em Letras. Conforme constava neste:

Destinadas a promover o aprofundamento da reflexão acerca da Metodologia de Ensino da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados pelo futuro professor de Língua Portuguesa (e suas literaturas), busca-se, nas disciplinas de estágio supervisionado do IEL, promover (i) práticas de transposição didática desses conteúdos de modo a preparar os alunos para o efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, (ii) a análise de materiais didáticos existentes no mercado e de suas aplicações e (iii) a *elaboração de materiais didáticos e paradidáticos* que visam a subsidiar as atividades de estágio supervisionadas pela Faculdade de Educação, bem como as atividades desenvolvidas pelos Projetos PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do IEL e por programas e centros abrigados em nosso instituto (*PP*, 2013, p. 5, *grifos meus*).²⁰⁸

Em resumo, trata-se de disciplina estabelecida no IEL que objetiva a formação dos alunos para práticas de ensino através de debates, de análises e do desenvolvimento de MD que eles poderão aplicar, na atividade docente (e se possível quando estiverem fazendo o estágio oferecido pela Faculdade de Educação e adentrarem as escolas), sendo esse seu grande diferencial. Logo, é momento articulador entre os letramentos acadêmicos e a formação docente, mostrando-se como *lócus* propício de investigação.

Nesse âmbito, a Disciplina do Estágio seria uma estratégia acadêmica para responder não somente à associação entre a formação acadêmica e profissional dos estudantes e para corresponder à suposta demanda social quanto ao uso de tecnologias digitais e de outras modalidades além do escrito, como evidencia o dialogismo existente entre a academia e escola e entre estudantes e conhecimentos teóricos, metodológicos e disciplinares adquiridos ao longo da licenciatura em Letras, sendo, portanto, uma proposta bastante dialógica e merecedora de atenções.

²⁰⁸ No *PP* (2015) em vigor, os objetivos buscados mantiveram-se os mesmos (Cf. *PP*, 2015, p. 7) com o acréscimo de orientação sobre as disciplinas *LA271 Estágio Supervisionado em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira I* e *LA281 Estágio Supervisionado em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira II* para aqueles que almejem a nova habilitação.

A fim de iniciar as ponderações sobre o processo de produção dos MD dos estudantes em seu interior, que será meu foco principal para “teorizar profundamente” doravante, apresento o programa específico para a disciplina,²⁰⁹ naquele ano, sugerido pela professora responsável *PR*:

DISCIPLINA		NOME				
LA071-A		Estágio Supervisionado				
HORAS SEMANAIS						
Teóricas	Práticas	Laboratório	Orientação	Distância	Estudo em Casa	Sala de Aula
0	4	0	3	0	0	4
No. Semanas	Carga horária total		Créditos	Exame	Frequência	Aprovação
15	105		7	N	75	N
Ementa:						
Estágio supervisionado a ser cumprido em uma das áreas de atuação previstas pelo curso.						
Objetivos:						
A disciplina LA071-A - Estágio Supervisionado/Linguística Aplicada (1º/2013) tem o objetivo de (i) refletir sobre a formação acadêmica de graduandos em letras, sintetizando os conhecimentos elaborados ao longo de todos os anos de formação, (ii) conhecer a história do ensino de Língua Portuguesa, bem como diretrizes, documentos e orientações para seu ensino escolar e (iii) analisar e elaborar materiais didáticos para o ensino de leitura e produção a fim de preparar os discentes para suas futuras práticas docentes. Propõe-se a produção de fascículos em torno de um eixo temático que componham uma unidade didática (multimidiática e/ou digital) para ser usado em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. O material produzido na disciplina poderá ser utilizado também no Estágio supervisionado pela Faculdade de Educação em						

²⁰⁹ Quando a disciplina foi acompanhada, no ano de 2013, as *Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas* do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em vigor, eram definidas pela deliberação de 2012 (CEE nº 111/2012) na qual constava, por exemplo, em seu Artigo 5º, parágrafo VI, a inclusão de conteúdos voltados para “utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional”. Em 2014, foram realizadas alterações nessas diretrizes, aprovadas pela deliberação CEE nº 126/2014, em que se revisou o parágrafo mencionado, que passou a figurar como “utilização Das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional” e também se reformulou o trecho relativo à formação docente, no capítulo 2, Art 8: “Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático pedagógica, além do estágio supervisionado e das atividades científico-culturais que contemplarão um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objetos de ensino do futuro docente”. Prevendo-se ainda, no mesmo capítulo, em seu Art. 11, parágrafo II, 200 horas de estágio dedicadas à gestão do ensino por meio de, entre outras, “atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente”. Nesse sentido, a Disciplina do Estágio já sendo parte do currículo pleno do curso de licenciatura em Letras do IEL, desde 2005 – com o primeiro oferecimento em 2007 – mostra-se também como uma adequação às próprias leis e diretrizes para cursos superiores de formação de professores até mesmo antes dessa deliberação, já desde o *PP* (2013).

aulas ministradas por seus próprios produtores e em outras situações de sala de aula, incluindo práticas docentes atuais e/ou vindouras dos graduandos.

2.METODOLOGIA

As aulas serão constituídas de: a) reflexão sobre a graduação em letras e os gêneros trabalhados ao longo dos anos de formação; b) discussão de situações-problema, com base em textos de referência e na história de letramento dos graduandos; c) discussão coletiva sobre documentos oficiais para a elaboração e avaliação de livros didáticos; d) análise de materiais didáticos e sequências didáticas já existentes; e) produções escritas e orais dos alunos (breves seminários) de diversos gêneros ao longo do curso e f) preparação de materiais didáticos (em grupos).

3.AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e incluirá os seguintes aspectos: participação, interesse e responsabilidade na disciplina e nos trabalhos, nível de envolvimento em aulas (aproveitamento de leituras, contribuição nos trabalhos em grupo e atuação individual nas atividades de produção ao longo do semestre) e trabalho final. Este será um material didático (multimidiático e/ou digital) para o ensino de Língua Portuguesa (leitura e produção em diferentes meios, contextos e mídias) com fascículos, compondo uma unidade, bem como um guia para o professor, acompanhado de resenha teórica explicitando os pressupostos orientadores do material e sintetizando as discussões desenvolvidas e apresentações realizadas anteriormente pelos alunos.

Programa:

1. METODOLOGIA:

As aulas serão constituídas de: a) reflexão sobre a graduação em letras e os gêneros trabalhados ao longo dos anos de formação; b) discussão de situações-problema, com base em textos de referência e na história de letramento dos graduandos; c) discussão coletiva sobre documentos oficiais para a elaboração e avaliação de livros didáticos; d) análise de materiais didáticos e sequências didáticas já existentes; e) produções escritas e orais dos alunos (breves seminários) de diversos gêneros ao longo do curso e f) preparação de Materiais didáticos (em grupos).

A avaliação será contínua e incluirá os seguintes aspectos: participação, interesse e responsabilidade na disciplina e nos trabalhos, nível de envolvimento em aulas (aproveitamento de leituras, contribuição nos trabalhos em grupo e atuação individual nas atividades de produção ao longo do semestre) e trabalho final. Este será um material didático (multimidiático e/ou digital) para o ensino de Língua Portuguesa (leitura e produção em diferentes meios, contextos e mídias) com fascículos, compondo uma unidade, bem como um guia para o professor, acompanhado de resenha teórica explicitando os pressupostos orientadores do material e sintetizando as discussões desenvolvidas e apresentações realizadas anteriormente pelos alunos.

2.CONTEÚDO:

A disciplina será estruturada em dois eixos:

- a) Reflexão e síntese de conhecimentos mobilizados e construídos ao longo da graduação em Letras e das práticas de letramento acadêmicas;
- b) Discussão acerca da conversão do saber acadêmico para a prática docente no Ensino de Língua Portuguesa. A disciplina, como sendo de supervisão do trabalho, terá momentos de encontros para discussões e produções de parte do material didático. Assim, serão abordados alguns tópicos relevantes:
 - Os atuais parâmetros para ensino de leitura e produção de textos orais, escritos, multimodais e multissemióticos (PCN, PCNEM, OCEM, PCESP);
 - Transposição didática de conteúdos teóricos;
 - Materiais didáticos: livros didáticos (LDs), apostilas, outros materiais, impressos e digitais;

3. ATIVIDADES PROGRAMÁTICAS:

As atividades que serão realizadas no estágio consistirão essencialmente em:

- I – Pequenas produções escritas dos alunos sobre tópicos relativos à disciplina.
- II – Discussão, teoricamente embasada, dos conteúdos apresentados no item acima.
- III – Análise de manuais didáticos e outros materiais (impressos e/ou digitais).
- IV – Encontros de discussão que poderão contar com a presença de convidados (autores, editores, professores, pesquisadores).
- V – Oficinas de elaboração do material didático.
- VI – Apresentação do material elaborado em versão preliminar para sugestões/modificações antes do término da disciplina.
- VI – Revisão do material e apresentação da versão final. Entrega impressa e/ou digital + guia do professor.

4. CRONOGRAMA:

As aulas terão início em 06/03/2013 e seguem o cronograma geral da Disciplina de Estágio.

Bibliografia:

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO-JÚNIOR. O tratamento dos gêneros textuais no livro didático: modismo ou coerência? Anais do I Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais. João Pessoa: Editora Universitária EDUEPB, 2007.
- BATISTA, Antônio Augusto. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. O texto escolar: uma história. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.
- BAKHTIN, M. M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin, Estética da Criação Verbal. SP: Martins Fontes, 2003, pp. 277-326.
- BELISÁRIO, Aluizio. O material didático da educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). Educação On-line: teorias, prática, legislação e formação corporativa. São Paulo: Iboviva, 2006. p. 137-149.

BEZERRA, Benedito Gomes; Hipertexto e gêneros digitais: apropriação pedagógica no livro didático de língua portuguesa. IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. Universidade de Sorocaba, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2012.

BRASIL, SEB/MEC (2006) Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2011000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 julho 2012.

_____. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 557-562, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Consultado em 27 de fevereiro de 2013.

BUZATO, Marcelo El Kiori. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: Cabral, L.G.; Souza, P.; Lopes, R.E.V.; Pagotto, E.G. (Org.). Linguística e Ensino: Novas Tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001, p. 229-267.

COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, B. (orgs.) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, 2. parte, 2011. p.357-369.

GERALDI et alii. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. DELTA, v. 12, p. 307-326, 1996.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; SEIXAS, Caroline. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. Scripta, v. 16, n. 30, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4245>

HALTÉ, Jean François. O espaço didático e a transposição. Fórum Linguístico, 5 (2), p. 117-139, Florianópolis, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033>. Consultado em 27 de fevereiro de 2013.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. A. Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Porto Alegre: Revista de Educação, v. 3, n. 4, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: BOCH, F.; CORRÊA, M. L. G. (orgs.). Ensino de língua. Representação e letramento. Campinas, SP: mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>>. Acesso em 15 julho 2012.

PNLD (Guia, 2012). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro>. Consultado em 27 de fevereiro de 2013.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Ensino Fundamental e Médio, 2008). Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>. Consultado em 27 de fevereiro de 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org). A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2001.

ROJO, R. e BATISTA, A.A.G. (orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf>. Acesso em : 23 jul. 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Guias curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo, CERHUPE, 1975.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) Linguística da norma. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução: Armando Silveiro e Adriana Fischer. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, jul./dez.2010. p.541-567.

Outras fontes de consulta serão indicadas em função dos temas selecionados para o trabalho dos grupos a depender do tema eleito por cada grupo.

Critérios de Avaliação:

Critérios de avaliação e parâmetros de elaboração de materiais didáticos impressos e digitais (PNLD);

- Editoração e formatação de manuais didáticos (com tutoriais sobre programas de edição, formatação e maneiras de se trabalhar colaborativamente);
- Aspectos além do conteúdo que precisam ser considerados no ensino: diversidade cultural, regional, de nível socioeconômico, multiletramentos, história de letramento progressa dos alunos etc.

Figura 9 – Programa específico da disciplina LA071A para o ano de 2013 (Fonte: endereço eletrônico <<http://www.iel.unicamp.br/graduacao/disciplina.php?codsel=7119>>)

O programa reproduzido indica anseio de amarrar duas pontas, aparentemente, soltas: a formação acadêmica oferecida pelo curso de licenciatura em Letras e a atuação profissional dos, então, graduandos que se tornarão professores. A desarticulação entre teoria e prática nos cursos de Letras é uma dificuldade, como visto, o que a disciplina procura amenizar, mas é preciso reconhecer que problemas ainda existem no curso. Talvez o principal deles esteja no fato de que os discentes produzem materiais de forma autônoma ao contexto escolar, idealizando alunos e professores para trabalhar com eles, como se as salas de aula fossem homogêneas.

Com isso, acredito serem estes materiais produzidos pelos sujeitos e, principalmente, os processos de suas construções, formas propícias à observação do modo como os universitários se apropriaram do dizer do “outro” (seus professores, os teóricos estudados ao longo das disciplinas, os estudos desenvolvidos na graduação, os colegas de universidade, as pessoas com quem se relacionaram fora da Unicamp, os eventos de que participaram...), ou seja, como mobilizaram os letramentos acadêmicos e lidaram com vários letramentos, bem como vislumbraram um aluno contemporâneo, estabelecendo diálogo entre a esfera acadêmica e a escolar, com os documentos oficiais (Cf. Capítulo 4) e com toda uma rede de práticas e esferas sociais que puderam ou não envolver tecnologias digitais, produzindo enlaces.

Vale ressaltar que, embora a maioria dos gêneros produzidos pelos alunos nessa disciplina (inclusive o MD) não seja estritamente científico-acadêmico, há duas razões primordiais para discutir seu processo de produção com base nos NEL, nos Letramentos Acadêmicos e nos pressupostos bakhtinianos: (i) os materiais foram originados no interior de uma disciplina do Ensino Superior e produzidos em um contexto acadêmico e (ii) as práticas de letramento suscitadas para sua produção mobilizaram saberes adquiridos ao longo de várias outras práticas acadêmicas de letramentos, caracterizando-os assim como intergenericamente constituídos (BAKHTIN, 2003; CORRÊA, 2006), à medida que para elaborá-los, os alunos tiveram de passar por outros gêneros (inclusive acadêmicos como textos teóricos, resenhas e seminários) e recorrer às experiências teóricas e práticas que tiveram dentro da universidade ao mesmo tempo em que dialogavam com gêneros de outras esferas de ações humanas, principalmente, com a escola.

A escolha pelo foco nessa disciplina deveu-se ainda ao pressuposto de

que, sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento, esta deveria também se modificar pelo próprio conhecimento que produz. Logo, a Disciplina do Estágio proposta pelo IEL sugere-se como uma experiência de, por meio da produção de conhecimento teórico e prático, incidir nas práticas letradas de outras esferas, inserindo-se em um diálogo amplo com a sociedade brasileira, que a cada dia mais incorpora práticas digitais. (Cf. Capítulo 3 e Capítulo 4).

É importante destacar ainda que esta tese não se concentrou em abordar gêneros digitais produzidos pelos graduandos ou em focar práticas acadêmicas, restritamente, marcadas pelos “novos letramentos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), mas em compreender práticas variadas de letramentos que se dão no contexto universitário e que podem (ou não) empregar tecnologias digitais, visto que como abordado no Capítulo 2, a universidade apresenta práticas (en)formadas nas situações sociocomunicativas usando a tecnologia ou não e ao mesmo tempo é marcada por procedimentos, modos de fazer pesquisa e de produzir gêneros bastante tradicionais.

A análise dos *enunciados concretos* produzidos na disciplina de 2013 se mostrou, assim, favorável à observação, à medida que estavam inseridos nesse contexto o tradicional/acadêmico e a proposta de uma prática multiletrada e mais próxima da escola básica brasileira. Os tópicos eleitos para discussão e aprofundamento nos próximos capítulos podem não ser considerados, efetivamente, como “novas práticas”, porém, foram em maior ou menor expressão mediados por tecnologias digitais.

Assim, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa²¹⁰ em março de 2013, comecei a geração dos dados dentro dessa disciplina, passo inicial para constituir *corpus* consistente que possibilitasse a investigação de práticas letradas dos graduandos do curso de Letras do IEL por meio de contato semanal ao longo de um semestre, frequentando a universidade e estando juntamente com os nove

²¹⁰ Comitê de Ética em Pesquisas do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/Campus de São José do Rio Preto/IBILCE/UNESP. Processo número 12286413.1.0000.5466 aprovado com o título de “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública”. (Anexo 2). De 2013 a 2016 foram enviados relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa e um relatório final sobre seu término, todos aprovados. Uma de minhas principais preocupações desde o momento de início da geração dos dados, formação do *corpus* e posterior apresentação de minhas reflexões em forma de escrita, nesta tese, sempre foi realizar uma apresentação ética desses enunciados e preservar a identidade dos sujeitos.

alunos²¹¹ matriculados na disciplina em sala de aula, tendo em vista eu estar como auxiliar da professora responsável por meio do Programa de Estágio Docente (PED).

Dessa forma, pude monitorar suas atividades nas aulas que ocorriam no Instituto de Estudos da Linguagem, sala CL8, às quartas-feiras, no período de 08 às 12h, ou em uma sala de pesquisa localizada na biblioteca do instituto, onde os alunos tinham acesso a computadores com *internet* para facilitar a produção dos materiais didáticos. A seguir, seguem imagens tanto da sala de aula, como da sala de pesquisa:



Figura 10 – Fotografia da sala de aula CL8 onde ocorreram as aulas da Disciplina do Estágio no prédio do IEL (Fonte: fotografia registrada em campo pela pesquisadora)

²¹¹ Os alunos eram formados por dois representantes do sexo masculino (Mário e Oswald) e sete do sexo feminino (Adelia, Ana Cristina, Clarice, Cora, Lygia, Hilda e Rachel) com idades entre 19 e 25 anos, que cursavam o penúltimo ou último ano do curso de Letras. Todos aceitaram participar da pesquisa, assinando ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 7) apresentado pessoalmente, logo após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, por mim em sala de aula. Os nomes reais dos sujeitos foram trocados pelos de escritores da literatura brasileira para manter o sigilo de suas identidades.



Figura 11 – Momento de interação entre professora e alunos na sala de pesquisa da biblioteca do IEL (Fonte: fotografia registrada em campo pela pesquisadora)

Nesses locais, as aulas foram gravadas em áudio, por meio de gravador e, posteriormente, os dados foram salvos em arquivos digitais, armazenados em *CD-Rooms*. Após cada encontro, redigi diário de campo correspondente, relatando o ocorrido em sala. A esse respeito, tenho:

Quadro 12 – Relação dos diários de campo e das gravações em áudio dos encontros presenciais (Fonte: elaboração própria)

Diários de campo	Gravações em áudio das aulas
Diário de campo de 06-03-2013	-
Diário de campo de 13-03-2013	-
Diário de campo de 20-03-2013	Aula do dia 20-03-2013
Diário de campo de 27-03-2013	Aula do dia 27-03-2013
Diário de campo de 03-04-2013	Aula do dia 03-04-2013
Diário de campo de 10-04-2013	Aula do dia 10-04-2013
Diário de campo de 17-04-2013	Aula do dia 17-04-2013
Diário de campo de 24-04-2013	Aula do dia 24-04-2013
Diário de campo de 08-05-2013	Aula do dia 08-05-2013
Diário de campo de 15-05-2013	Aula do dia 15-05-2013
Diário de campo de 22-05-2013	Aula do dia 22-05-2013

Diário de campo de 29-05-2013	Aula do dia 06-06-2013
Diário de campo de 06-06-2013	Aula do dia 12-06-2013
Diário de campo de 12-06-2013	Aula do dia 19-06-2013
Diário de campo de 19-06-2013	
²¹² Diário retrospectivo de 12-04-2016	

Além das aulas presenciais, os alunos interagiam por *e-mail*, pela rede social *Facebook* e pela plataforma *Teleduc*, incluindo-se fóruns²¹³ *on-line* nesse ambiente. Após um primeiro momento da disciplina com leituras, discussões e breves atividades presenciais e *on-line*, eles foram convocados, a partir de Maio de 2013, a iniciar a produção de seus próprios MD que considerassem eficientes na prática de sala de aula, enquanto docentes. No meio do caminho, ofereceu-se espaço para o conhecimento da história do ensino de Língua Portuguesa, análise de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs* (1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/OCEM* (2006), exame de materiais didáticos já existentes e oficinas com profissionais de diversas áreas ligadas ao ensino, como professores do Ensino Básico, editores de livros didáticos, autores e até mesmo alunos já formados em Letras que foram convidados a relatar suas experiências em anos anteriores na mesma disciplina.

Indubitavelmente, todos esses momentos foram importantes para o processo de produção dos materiais pelos alunos e, certamente, tiveram efeito na produção final, entretanto, em função da impossibilidade de detectar, exatamente, suas consequências nos processos de decisões dos alunos e pela necessidade de definir um foco para a tese, optei por restringir minha análise aos dados variados obtidos a partir do período em que iniciaram, oficialmente, a confecção dos trabalhos, isto é, da aula de 08 de maio de 2013 a 19 de junho de 2013 (última aula presencial) e desta data até 10 de julho em interações a distância por *e-mail*, rede social ou no *Teleduc*.

²¹² Diário redigido após minha ida a campo com observações retrospectivas. Alguns excertos desse diário foram apresentados no capítulo anterior. O termo “diário reflexivo” é emprestado de Cavalcanti (2000, p. 34).

²¹³ Ao todo a disciplina ofereceu sete fóruns pela ferramenta do *Teleduc*, sendo 2 deles para discussão livre e 5 componentes de avaliação contínua. Os temas dos fóruns, na ordem de disponibilização, foram: Qual a imagem do ensino de língua portuguesa atual?, Quais são as “pragas” do Ensino Superior?, Discussão sobre a formação docente inicial a partir dos textos teóricos discutidos em sala, Reflexões sobre a palestra com autoras de livros didáticos, Dúvidas e trocas para a produção dos materiais didáticos, Discussão sobre a palestra da editora que visitou a turma e Encerramento e Avaliação do curso.

Assim, conforme costume da disciplina em que, na qualidade de apoio docente da professora responsável, eu publicava orientações para atividades, previamente, aprovadas e solicitadas por ela, no dia 01 de maio de 2013 – uma semana antes da próxima aula que teriam – postei o primeiro requerimento aos estudantes referente à produção de seus materiais. Segue a imagem da solicitação seguida do conteúdo do arquivo:

UNICAMP
Ensino Aberto

LA071A - Estágio Supervisionado

Material de Apoio - Ver Material de Apoio [Busca](#) [Ajuda](#)

[Raiz](#)

Atualizar	Material de Apoio	Ver Outros Itens
Título	Data	Compartilhar
Orientação para pré-projeto	01/05/2013 23:03:49	Totalmente Compartilhado

Arquivos

[Roteiro para produção de material didático.doc](#)

Roteiro para produção de material didático

- Nome dos integrantes:
 - Orientações:
- Olhar alguns materiais didáticos em Língua Portuguesa para saber o que já existe no mercado;
 - Olhar os materiais produzidos pelos alunos do estágio para os anos anteriores compartilhados no dropbox ou por e-mail;
 - Pré-projeto: pensar sobre:
 - Qual a concepção de linguagem/perspectivas teóricas que irá embasar seu material;
 - Quais gêneros serão trazidos e por quê?
 - Qual o tema central/eixo articulador do projeto/material didático que será produzido?
 - Qual será o suporte material de seu material (aconselhamos que tenha uma versão que preveja atividades digitais);
 - Qual o tempo de duração previsto para se usar o material?
 - Qual será a estrutura do material (atividades, disposição de textos, boxes, diagramação etc, cores, padronizações)?
 - Os materiais têm de ter orientações para o professor e respostas esperadas onde poderão ser explicadas teorias, por exemplo. Como vão fazer?
 - Quais linguagens e mídias serão exploradas?

- Haverá um produto final? Quais as atividades de produção?
- Há intertextualidade?
- Quais os objetivos?
- Qual o público a que se destina?
- Outros

Figura 12 – Pré-projetos: orientações para o início da produção dos materiais didáticos pelos alunos (Fonte: *Teleduc* da disciplina LA071A-Estágio Supervisionado)

A partir disso, na próxima aula do dia 08 de maio de 2013, fomos para a sala de pesquisa da biblioteca e os alunos sentaram-se cada qual em um computador para abrir o arquivo exposto, que eles já haviam visto, para iniciarem os roteiros de trabalho e tomarem as primeiras decisões sobre seus materiais em grupos.

A princípio, a professora deu a opção de que trabalhassem em um mesmo projeto, no qual cada grupo faria uma unidade ou que cada grupo fizesse seu próprio material com temáticas variadas. Os alunos preferiram essa última maneira, pois escolheram temas diferenciados, embora todos voltados ao Ensino Médio. Finalmente, os estudantes organizaram-se em três grupos de três pessoas divididos pelos seguintes temas:²¹⁴ T1 (Ana Cristina, Cora e Oswald), T2(Adélia, Clarice e Mário) e T3 (Lygia, Hilda e Rachel).

Como a disciplina estava inserida dentro da Linguística Aplicada, ficou pressuposto um trabalho com enfoque em práticas de leitura e escrita não voltados, especificamente, por exemplo, para assuntos da Linguística teórica e da Teoria Literária. É preciso advertir ainda que a produção dos trabalhos foi de alguma forma inspirada pelo modelo de sequência didática proposto pelo grupo de Genebra,²¹⁵ uma vez que os alunos leram a obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), porém, não tiveram de elaborar seus materiais didáticos, precisamente, conforme as diretrizes desses estudiosos.

Logo nos momentos iniciais da conversa para iniciarem os roteiros, surgiu uma indagação, advinda do grupo que escolhera o tema T3 – provavelmente, devido

²¹⁴ Os temas não foram apresentados também no intuito de preservar as identidades dos sujeitos que os elaboraram.

²¹⁵ A obra a que os alunos tiveram acesso anteriormente à produção de seus materiais foi *Gêneros orais e escritos na escola* organizada pelos autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz do chamado grupo de Genebra, em especial, o quarto capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. O modelo de sequência didática defendido por esses pesquisadores, basicamente, prevê a produção livre inicial de algum gênero para posterior trabalho em módulos a partir das necessidades dos alunos detectadas dessa primeira versão, visando a uma produção final. Cf SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Trad e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

à pressuposição do material, no programa, que indica a produção de um “material didático (multimidiático e/ou digital) para o ensino de Língua Portuguesa” e também à indicação no roteiro de que deveriam pensar sobre “Qual será o suporte material de seu material (aconselhamos que tenha uma versão que preveja atividades digitais)” – sobre como o digital deveria ser incorporado. Segue o diálogo transcrito entre as estudantes Hilda (H), Lygia (L), a professora responsável (PR) e a PED:

Episódio 0 – Dúvida antes do início da produção dos MD

1	<i>H:</i> a parte digital, ela é para ser um complemento ou é... ou é assim...
2	<i>PR:</i> o que você tá chamando digital? De... outros recursos digitais seriam?
3	<i>H:</i> não, então, acho que essa é exatamente a minha pergunta. Então, a parte di-
4	gital é pra ser um recurso a mais assim ou é pra ter uma parte do material assim
5	totalmente lá. Não sei assim...
6	<i>PR:</i> Bom, isso aí a gente pode decidir. Não é obrigatório.
7	<i>L:</i> É porque
8	<i>PR:</i> tá fala
9	<i>L:</i> eu acho que se a gente for pensar num material impresso, o... a gente colo-
10	caria referências digitais
11	<i>PR:</i> tá. Links assim?
12	<i>H:</i> É... Se a gente for pensar num material digital essas coisas podem entrar co-
13	mo complemento para o próprio texto. Mas eu acho que aí a gente tem que ver
14	<i>PR:</i> as duas possibilidades existem, E. V ocês podem... eu não sei se nos ou-
15	tros outros anos o pessoal tem feito material só digital
16	<i>L:</i> um amigo meu fez...
17	<i>PR:</i> fizeram? Pode fazer, né...
18	<i>PED:</i> eu acho que é o que for a preferência, né?
19	<i>PR:</i> Eu acho que daí pode fazer as duas coisas. Se vocês quiserem fazer um
20	material só digital
21	<i>PED:</i> se quiser fazer as duas versões
22	<i>PR:</i> sem ser impresso, eu acho que é possível. Daí a gente põe ele como para
23	ser divulgado? Ele fica é... quer dizer, pra gente que vocês vão entregar ele daí
24	como? Num cd? Ele fica guardado como daí?
25	<i>L:</i> depende do <i>software</i>
26	<i>PR:</i> depende do <i>software</i> . Tá. Essa parte eu não entendo, daí a Flávia [PED]
27	entende isso aí com vocês...
28	<i>L:</i> o meu computador, ele já, ele vem com um programinha pra fazer material
29	didático digital
30	<i>PR:</i> ah que legal!
31	<i>L:</i> E aí quando você faz alguma coisa ele gera um arquivo, mas aí tem que ver
32	como faz para salvar pra ver como salva.
33	<i>PED:</i> é tem que ver se dá para abrir em outro, se funciona bem
34	<i>PR:</i> em outro... então tá. Se vocês quiserem fazer o material ((volta-se para to-
35	dos os alunos da sala)). A gente tá discutindo aqui gente uma questão que é pra
36	todo mundo. Se o material é impresso com referências digitais... se ele é só im-
37	presso... Eu acho que ninguém vai fazer um material só impresso, assim, sem
38	nenhuma referência ao meio digital, né? Eu acho que nem eu faria hoje ((risos)).

39	Acho que vocês vão por algum <i>link</i> , alguma coisa. Eu acho que essa questão
40	nem se coloca muito pra vocês... mas se quiserem fazer um material, só digital,
41	também pode, tá? Vejam como que vocês querem fazer...

Essa discussão inicial constituiu momento de negociação entre os alunos e a professora, a qual ao mesmo tempo em que não exigiu uma produção digital, afirmou que, na contemporaneidade, um material feito por jovens e que pensasse em alunos “atuais”, dificilmente, ignoraria tecnologias digitais, evidenciando a entrada dessas em práticas sociais (e acadêmicas), ainda que de forma não legítima, determinante ou definida. A esse respeito é interessante observar como não havia uma prescrição na ementa da disciplina, mas a necessidade vista, em termos pelo programa, e talvez pelo medo da professora em ser retrógrada por não usar o digital, foi surgindo e levando tecnologias a adentrarem na produção dos MD de forma direta. Trata-se de uma representação local de valorização de tecnologias digitais em obras didáticas, mesmo que apenas como referências.

O trecho revela ainda uma ocasião de quebra de relações determinantes de poder entre aluno-professor, uma vez que a docente deixa os discentes livres à escolha da formação de grupos e da forma composicional e suporte que os materiais poderiam ter, permitindo um processo de (res)significação daquele contexto. Se por um lado, o poder “transitou”, para usar os termos foucaultianos, pelos sujeitos, naquele contexto institucional, ele ficava na maior parte do tempo das “mãos” da docente e da PED em função da hierarquia institucional que as colocava como as avaliadoras finais dos trabalhos e orientadoras da prática (Cf. linha 41). Nesse sentido, é interessante o uso do verbo “poder” (mesma linha), representando o consentimento da professora, figura que, em última instância, dominaria a situação, determinando o que seria permitido ou não.

Desde esse dia, as aulas foram dedicadas à confecção dos materiais em grupos na biblioteca – situação que também favoreceu a mediação das tecnologias digitais no trabalho em função de a sala fornecer um computador conectado à *internet* por aluno – onde os materiais foram construídos, colaborativamente, entre eles, alternando com momentos de exposição das dificuldades de cada grupo para os outros, a professora e eu, além de visitas de profissionais (autores, professores, editores). Duas datas foram estabelecidas para entrega das versões dos materiais: 12 de junho para uma versão parcial e 10 de julho para a versão final.

Apesar desses prazos, os alunos trabalharam, continuamente, além de modo presencial, nos encontros em aulas e também *on-line* por meio da ferramenta *Google Drive*, sendo as versões produzidas ao longo desse processo também material coletado para a tese. No quadro a seguir, encontram-se especificados os textos que integram o *corpus*, divididos de acordo com os dados de cada grupo e as datas de suas postagens. Aqueles que foram, obrigatoriamente, requisitados estão marcados com um asterisco (*) e as versões produzidas durante os encontros presenciais com dois asteriscos (**). As demais são edições feitas pelos alunos no *Google Drive* e/ou postadas no *Teleduc*, independentemente, das aulas ou de entregas previstas:

Quadro 13 – Descrição das versões editadas no *Google Docs* pelos grupos (Fonte: elaboração própria)

Grupo T1	Grupo T2	Grupo T3
Pré-projeto 09/05/2013* (**)	Pré-projeto em 08/05*(**)	Pré-projeto em 14/05*
13/05/2013	15/05/2013**	15/05/2012**
15/05/2013**	20/05/2013	20/05/2013
27/05/2013	25/05/2013	21/05/2013
29 /07/2013**	26/05/2013	23/05/2013
03/06/2013	27/05/2013	27/05/2013
05/06/2013**	28/05/2013	28/05/2013
07/06/2013	29/05/2013**	29/05/2013**
09/06/2013	02/06/2013	01/06/2013
10/06/2013	05/06/2013*	05/06/2013**
11/06/2013	11/06/2013	08/06/2013
12/06/2013*(**)	12/06/2013*(**)	09/06/2013
17/06/2013	17/06/2013	10/06/2013
19/06/2013**	18/06/2013	11/06/2013
23/06/2013	20/06/2013	12/06/2013*(**)
1/07/2013	28/06/2013	17/06/2013
02/07/2013	02/07/2013	19/06/2013**
10/07/2013*	05/07/2013	20/06/2013
	10/07/2013	23/06/2013
	11/07/2013*	26/06/2013
		07/07/2013*

É importante advertir que algumas versões podem ter mínimos ajustes em relação ao dia anterior, interessando-me não verificar a diferença linguística estrita entre elas, sequer traçar uma “história desses textos” escritos (Cf. LILLIS; CURRY, 2010) como se fosse possível, por meio dela, desvendar todos os “aspectos ocultos” (STREET, 2009) daquela prática letrada, na academia. Segundo disse, em momentos anteriores da tese, sempre ficará algo por dizer.

Contudo, elas também entraram no *corpus* em função de revelarem como foi o desenvolvimento do material didático e como cada aluno se inseriu nesse processo, por exemplo, quando fazia suas modificações nos arquivos compartilhados e de que modo suas **alterdendades** refletiam em suas **responsagenvidades** e como os poderes transitavam e plasmavam-se naquela prática. Na sequência, apresento algumas imagens dos alunos nesse processo:

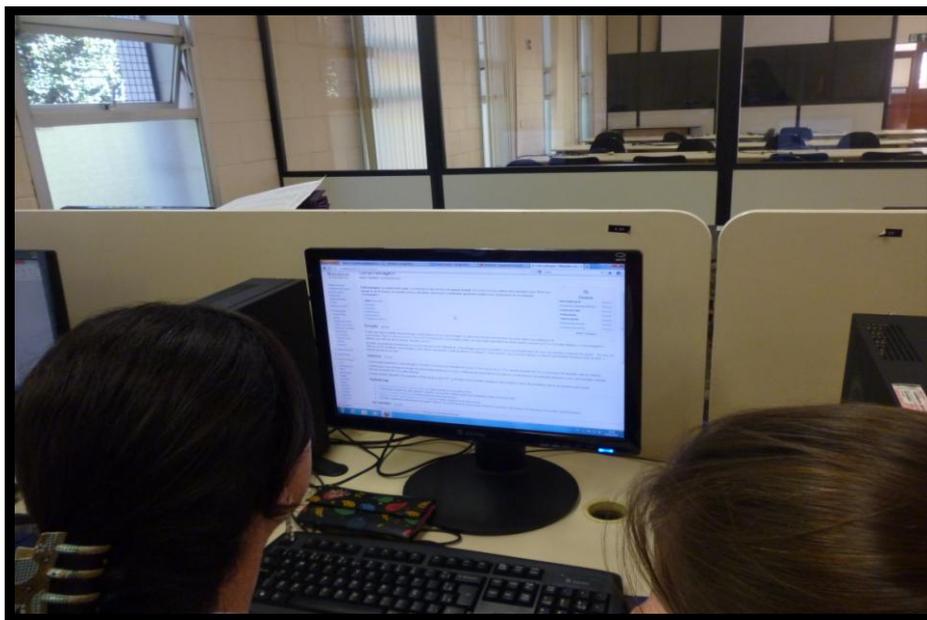


Figura 13 - Alunas realizando pesquisa de conteúdo para o material didático no encontro presencial de 05 de junho de 2013 (Fonte: Fotografia registrada em campo pela pesquisadora)



Figura 14 - Alunos trabalhando na produção dos materiais didáticos no encontro presencial de 05 de junho de 2013 (Fonte: Fotografia registrada em campo pela pesquisadora)

Ademais, para compreensão do processo de produção das versões por esses alunos foi imprescindível a análise dos enunciados orais dos encontros presenciais nos quais os estudantes apresentaram, explicitamente, seus trabalhos, esclareceram suas escolhas, expuseram suas dúvidas e receberam sugestões, a saber, as aulas dos dias 08 de maio de 2013, 15 de maio de 2013, 12 de junho de 2013 e 19 de junho de 2013, que foram gravadas em áudio, conforme já explicitado e transcritas em “transcrição grossa” para depois passar para “fina” (CAVALCANTI, 2000)²¹⁶ em arquivos de *Word*.

Além disso, nos dois últimos encontros, pude coletar ainda material em vídeo a partir de gravações²¹⁷ feitas nos próprios computadores dos discentes, registrando algumas de suas ações, enquanto trabalhavam em suas produções. A esse respeito, o material²¹⁸ registrado encontra-se sintetizado no quadro:

Quadro 14 – Especificação das gravações em vídeo geradas pelo *AutoScreenRecorder* (Fonte: elaboração própria)

Data do vídeo	Computador do(a) aluno(a)	Duração da gravação em minutos (') e segundos (")
12/06/2013	Ana Cristina	23'33'
12/06/2013	Cora	24'30'
12/06/2013	Mário	25'17'
19/06/2013	Cora	3h8'
19/06/2013	Clarice	3h22'
19/06/2013	Hilda	3h43'
19/06/2013	Oswald	3h16'

O acompanhamento dos momentos de produção de desses *enunciados concretos* nos processos de interações em campo que (en)formaram meus dados proporcionou-me a observação de diversas relações dialógicas nas práticas letradas

²¹⁶ Cavalcanti (2000) diferencia a transcrição entre grossa e fina: “No caso de gravações, depois de fazer uma cópia de segurança das fitas, inicio uma roteirização de conteúdo de todas as fitas. Depois de roteirizadas, é que faço uma triagem das fitas para transcrição grossa (sem muita pausa no gravador). Somente algumas fitas passam para a fase de transcrição fina. Sigo esse caminho porque meu propósito é ouvir várias vezes e conhecer muito bem todas a[s] fitas. Não quero cair na ‘armadilha’ da transcrição automática.” (CAVALCANTI, 2000, p. 38).

²¹⁷ Nas aulas dos dias 12 e 19 de junho, com a devida permissão dos estudantes, foram instalados em seus computadores um *software* chamado *AutoScreenRecorder* por meio do qual se pode capturar os movimentos feitos na tela e, automaticamente, gera-se um vídeo com essas ações. Trata-se de uma ferramenta livre que pode ser obtida na própria *internet*, por exemplo, por meio do endereço eletrônico <<http://www.baixaki.com.br/download/autoscreenrecorder.htm>>.

²¹⁸ Embora este não seja o foco da tese, considero importante esclarecer que julgo os materiais didáticos produzidos pelos alunos como gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), partindo da perspectiva de que, tais quais os livros didáticos (BUNZEN; ROJO, 2005).

na instância dessa disciplina do curso. É importante destacar que, em congruência com a concepção de letramento adotada e com minha opção teórico metodológica de encarar a etnografia como “forma de teorização profunda” (LILLIS, 2008), as produções dos alunos, suas interações *on-line* e *off-line* e as aulas da Disciplina do Estágio não foram os únicos dados coletados, mas busquei também levantar elementos referentes ao entorno do contexto acadêmico mais amplo, como as entrevistas e questionário já apresentados na seção anterior, entrevistas²¹⁹ com os alunos que cursaram a disciplina em 2013 e questionários²²⁰ respondidos também por eles (Cf. FIAD; MIRANDA, 2014), além de uma entrevista²²¹ com a docente *PR* responsável pela disciplina, acompanhamento dos alunos em momentos extra-classe (conversas informais nos corredores, trocas de mensagens eletrônicas, observação de situações em que dialogavam, entre alguns exemplos), enfim, de minha vivência no *campus* universitário e de seu confronto com o contexto amplo, compondo assim um grande contexto dialógico por meio de meu acompanhamento etnográfico:

²¹⁹ Os alunos foram solicitados a participar de entrevista semi-estruturada comigo, fora do período de aula, nas quais os motivei a contarem-me suas histórias de escolaridade anteriores à entrada na universidade, razões pelas quais escolheram o curso de Letras e a relatar experiências e práticas de letramentos que tiveram no curso, de modo geral. As entrevistas ocorreram todas no IEL em horários e dias variados, no primeiro semestre de 2013, sendo gravadas em arquivos de áudio, posteriormente, transcritos por mim em forma de “transcrição grossa” (CAVALCANTI, 2000, p. 38). Os participantes foram Adélia, Ana Cristina, Clarice, Cora, Lygia, Hilda, Oswald e Rachel.

²²⁰ Em duas ocasiões, requeri aos estudantes a resposta a questionários escritos. A primeira vez, no início da disciplina, em que levei questionários impressos para serem respondidos para um levantamento amplo das práticas acadêmicas e digitais que desenvolviam (Apêndice 8 e Apêndice 9) no curso de licenciatura Letras, os quais foram apresentados no dia 03 de abril de 2013, após a aula e respondidos por todos os graduandos. A respeito dos dados encontrados neles conferir Fiad e Miranda (2014), em que realizamos considerações preliminares sobre os resultados obtidos. A segunda abordagem, deu-se por *e-mail*, no dia 10 de dezembro de 2014, quando a disciplina já tinha sido concluída, em que enviei questões específicas sobre o material didático (Apêndice 10), por *e-mail*, a fim de obter suas visões reflexivas sobre o trabalho realizado algum tempo depois. Os estudantes que responderam foram Adélia, Ana Cristina, Cora, Lygia, Oswald e Hilda.

²²¹ A docente foi entrevistada, em 30 de outubro de 2013, em sua sala no IEL, e a conversa gravada em áudio gravado em DVD e posteriormente transcrito em “transcrição grossa” (CAVALCANTI, 2000).

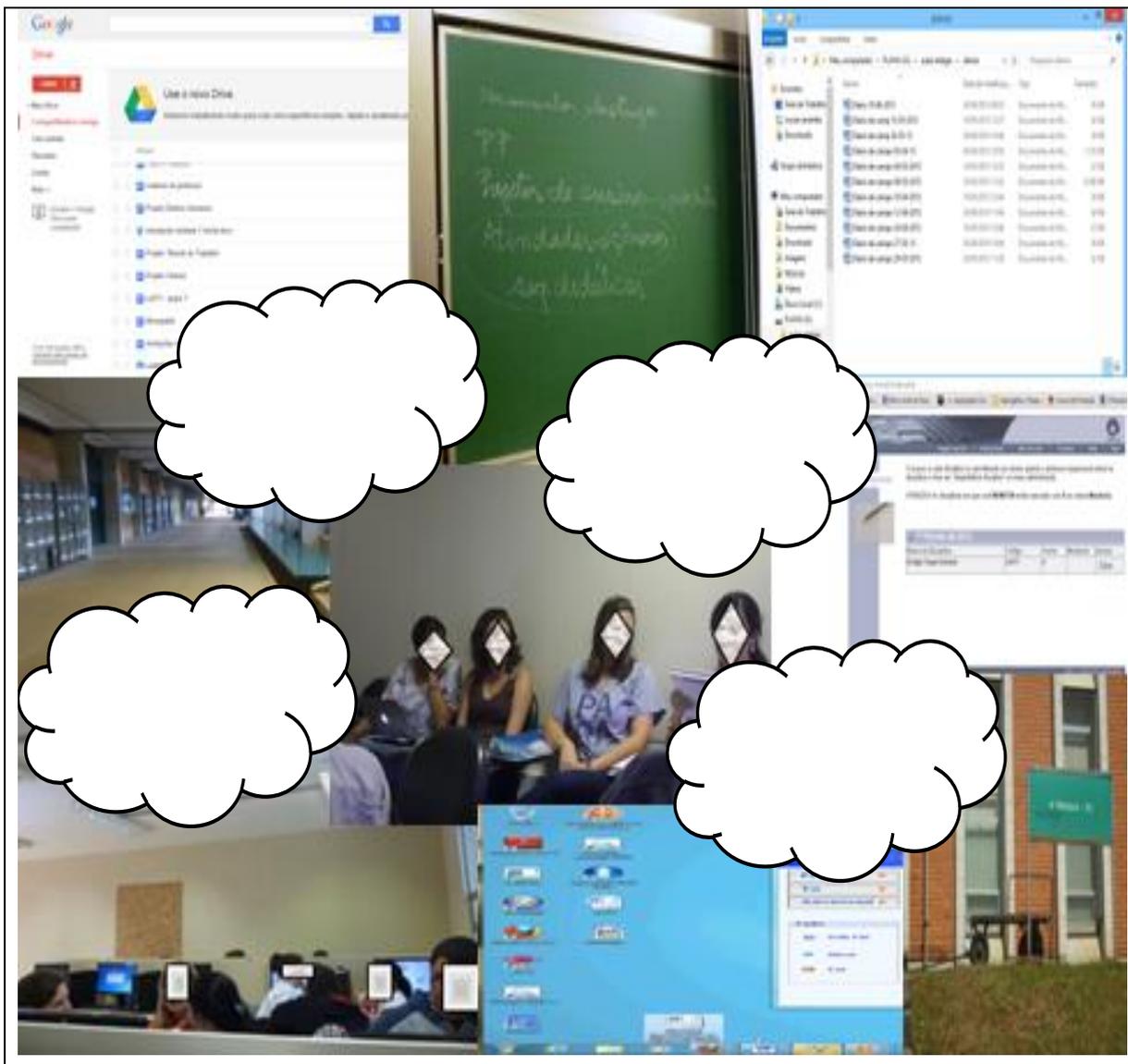


Figura 15 – Ilustração do grande contexto dialógico (Fonte: montagem elaborada pela pesquisadora a partir de imagens registradas em campo)

Em resumo, como pode ser depreendido da imagem formada pelos procedimentos etnográficos empregados, a pesquisa levantou dados de naturezas diversas, alguns dois quais não chegarão a ser citados ou analisados explicitamente, mas que foram importantes para uma compreensão dialógica do cenário dessa universidade pública, de seu curso de licenciatura em Letras e, em particular, da Disciplina do Estágio focalizada.

Comumente, pesquisadores que vão a campo geram mais dados do que aqueles que entrarão nas análises, porém, o confronto desses *enunciados concretos* variados, ainda que não utilizados no corpo do texto, subsidiam o entendimento do contexto, as próprias análises e permitem teorizações mais

consistentes no momento e futuramente. Com efeito, foi pelo cruzamento desses diversos “pedaços” do contexto que pude compreendê-lo melhor e identificar temas principais que emergiam dele para embasar minhas conjecturações.

Contudo, acreditar que a compilação de densa quantidade de dados bastaria por si só para “revelar” as práticas letradas seria compreender a etnografia somente até o nível da metodologia (LILLIS, 2008). Como, várias vezes, mencionado, este trabalho procura estabelecer uma etnografia mais além, ou seja, como uma “teorização profunda” (LILLIS, 2008), o que me faz não somente unir os dados reunidos para analisá-los após terem sido gerados, como também reconhecer os diversos fios dialógicos que os envolveram e que não pude apreender por completo, justificando-se, assim, as nuvens em branco na figura e o reconhecimento das vozes que voluntária ou involuntariamente “apago” na forma composicional deste meu texto.

Assim, desnudada do mito da transparência na análise de dados, assumo o confronto de discursos dessa tese e lanço mão de mais uma questão posta por Bakhtin/Voloshínov (1926), a saber, “Como se relaciona o horizonte extraverbal com o discurso verbal, como o dito se relaciona com o não-dito?” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 7). Refletindo sobre ela, percebo que a primeira parte do questionamento leva à segunda: à proporção em que a situação contextual integra o sentido do linguístico nas enunciações, também o que está implícito nela (não-dito) inclui-se no sentido do que é verbalmente expresso.

Dessa forma, ainda que tenham ficados inúmeros não-ditos sobre os dados que apresento, neste trabalho, eles ali estão. Minha escolha como pesquisadora, então, é pautada no que pude dizer ciente de que “A compreensão não é o lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar da mediação.” (AMORIM, 2004, p. 48).

Assim, para minha compreensão (sempre mediada) do contexto estudado, articulei alguns elementos que julgo importantes para analisar em contextos acadêmicos – e, naturalmente, no da pesquisa – e que estiveram presentes nas práticas acadêmicas acompanhadas, retomando, na análise dos dados, os conceitos de **alterdendade**, **responsabilidade** e **poderes** plasmados que são (en)formados pelas relações dialógicas, enlaçando-os por meio de alguns episódios.

Explicando melhor: os dados foram gerados por procedimentos etnográficos e provieram da etnografia desenvolvida, proporcionando acumulação de vultosa quantidade de registros linguísticos de naturezas diversas – os quais permitem a articulação de diversos ângulos e apresentam possibilidades de reconstruções férteis do que foi enunciado no contexto extraverbal – contudo, considerar unicamente o discurso verbal apreendido não captaria a parte não verbalizada dessas situações que estão cooperando, igualmente, para a construção de seus sentidos, levando-me a rememorar o que estava implícito nos discursos (gestos, entonações, hierarquias sociais, relações de poder, afetividade, desavenças, etc.) e, simultaneamente, questionar o que foi dito/escrito nessas situações ou não-dito e minha própria interpretação.

Tal posicionamento se justifica pela necessidade de se questionar ainda algumas bases pelas quais as pesquisas em Letramentos Acadêmicos vêm se estabelecendo, a saber, algumas vezes acreditando-se na falácia de que a etnografia (principalmente como *método* ou *metodologia*) daria conta de sanar todas as lacunas deixadas no contexto por meio da junção de peças de um quebra-cabeça a ser montado pelos pesquisadores, conforme discuti no Capítulo 3.

No entanto, o não-dito também é dotado de significado (CORRÊA, 2011) e podem indicar caminhos para se refletir sobre o campo de observação, o que uma etnografia como forma de “teorização profunda” (LILLIS, 2008) poderia frisar e aproveitar na análise dos dados.

Portanto, nos próximos três capítulos serão examinados mais densamente determinados dados específicos do já referido processo de concepção dos MD, a partir da triangulação desses *enunciados concretos* variados que pude obter e confrontar, a fim de realizar uma “teorização profunda” sobre o que foi possível captar e delinear em relações dialógicas ali estabelecidas. Tais dados foram eleitos a partir da leitura cruzada e minuciosa de todos os registros levantados, levando-me à escolha de “episódios-chave” (DEY, 1993),²²² ou seja, de *enunciados concretos* formados em momentos representativos, visto que “podemos ter notado estes à primeira vista, mas uma vez que os dados são classificados, podemos examinar mais precisamente as conexões entre os episódios ‘chave’ e os padrões

²²² Agradeço à colega Maryam Padela, integrante do “First Friday Group”, pela indicação da leitura dessa obra.

que eles exemplificam ou contradizem”²²³ (DEY, 1993, p. 48, *tradução minha*).

É, pois, preciso destacar que tais capítulos não representarão análises de partes isoladas de um grande *corpus*, e sim uma forma de organizar, na escrita, a apresentação de elementos que, no contexto, localizavam-se conectados e puderam ser classificados em grandes temas a partir do momento em que iniciei as apreciações analíticas, buscando integrar os dados oriundos da Disciplina do Estágio ao contexto imediato (a Unicamp) e amplo (a universidade pública brasileira, sociedade, história, etc.) e teorizar a partir dessa co-relação. Conforme Dey (1993):

Sem classificar os dados, não há como saber o que estamos analisando. Nem podemos fazer comparações significativas entre diferentes dados. Seria errado dizer que, antes de podermos analisar os dados, devemos classificá-los porque classificar os dados é uma parte integral da análise e estabelece os fundamentos conceituais sobre os quais a interpretação e a explicação são baseadas.²²⁴ (DEY, 1993, p. 40, *tradução minha*)

Dessa forma, esses dados podem ser conectados a partir de dois grandes temas identificados e relacionados às tecnologias digitais: (a) um voltado ao entendimento de usos comuns de tecnologias digitais na produção dos materiais didáticos, ou seja, naqueles eventos de letramento específicos, *como tecnologias digitais foram integradas ao processo de produção dos MD?* (b) outro voltado aos próprios MD, examinando *como os graduandos trouxeram/propuseram o trabalho com tecnologias dentro de seus materiais para seus futuros alunos*. Em ambos faço a discussão *sobre como tecnologias digitais puderam cooperar com (res)significações e refrações de alterdendades, responsagenvidades e poderes*, nas relações dialógicas. Esses temas serão explorados, nessa ordem, nos capítulos 6 e 7 que seguem, para fundamentar algumas descobertas e construir problematizações que me moveram a “teorizar”, espero que “profundamente”.

²²³ No original: “We may have noticed these at first glance, but once the data is classified, we can examine more precisely the connections between ‘key’ episodes and the patterns they exemplify or contradict” (DEY, 1993, p. 48).

²²⁴ No original: “Without classifying the data, we have no way of knowing what it is that we are analysing. Nor can we make meaningful comparisons between different bits of data. It would be wrong to say that before we can analyse data, we must classify it, for classifying the data is an integral part of the analysis: it lays the conceptual foundations upon which interpretation and explanation are based” (DEY, 1993, p.40).

Capítulo 6



Shina

6 PRIMEIRO GRANDE TEMA: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p. 29).

Ao considerar os dados dentro de uma perspectiva que os percebe como *enunciados concretos* (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926) e, compreendendo os sujeitos da pesquisa como *sujeitos do discurso* (CORRÊA, 2011), saliento que o *corpus* da tese foi formado no tripé constituído pelas posições dos participantes, isto é, dos universitários, da pesquisadora (minha posição) e da professora responsável (e orientadora deste trabalho), no contexto da Disciplina do Estágio, a qual se insere na instância do curso licenciatura em Letras da Unicamp que, por sua vez, é regido por diretrizes, leis e inserido sócio-historicamente na cultura letrada do país.

Ademais, as próprias “percepções analíticas”²²⁵ que faço dos dados deste *corpus* provêm de meu lugar como professora/pesquisadora/pessoa que espera encontrar explicações para (en)formações de práticas letradas vivenciadas pelos alunos naquela instância acadêmica por meio de algumas relações dialógicas ali estabelecidas voluntária ou involuntariamente. Logo, em nosso tripé estávamos todos envolvidos fazendo avaliações que dialogavam com os lugares que ocupávamos na situação e que se relacionam/relacionaram com o contexto não imediato: “Qualquer que seja o critério que as [avaliações] rege (ético, cognitivo, político, ou outro) levam em consideração muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente verbais (lingüísticos) do enunciado.” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 6, *grifos do autor*).

Por toda a discussão que foi colocada até aqui – principalmente nos capítulos 2 e 3 – fica evidente a importância de uma abordagem ampla do sentido de qualquer *enunciado concreto*, em geral, e daqueles que foram convertidos em dados nesta tese, em particular, que abarque, duplamente, o linguístico e o extraverbal (que inclui o presumido e o não expresso) para perceber o discursivo.

²²⁵ Optei pelo uso da expressão “percepções analíticas” ao invés de análise, pois a considero mais adequada para caracterizar o movimento que empreendo, nesta tese, ou seja, o não desenvolvimento de análises pontuais, mas reflexão e conjectura teórica a partir dos enunciados (gerados das observações em campo e reconstruídos neste trabalho) em que me debrucei.

Nas considerações que irei oferecer aos leitores, neste capítulo, e no seguinte, os materiais linguísticos também já apresentados (Cf. Capítulo 4), encontram-se arquivados e podem ser complementados com notas que fiz em campo, diários que produzi sobre os encontros, interações entre mim e os sujeitos via *e-mail* ou mensagens pelo *Facebook* e “notas mentais” (CAVALCANTI, 2000, p. 33-34) que me ajudaram a reconstruir o contexto investigado. Na direção bakhtiniana, o:

contexto *extraverbal* do enunciado compreende três fatores: 1) o *horizonte espacial* comum dos interlocutores (a unidade do visível (...)) 2) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação.” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 7, *grifos do autor*).

Em relação ao primeiro fator, destaco alguns “horizontes espaciais comuns” a nós, os participantes: o contexto imediato do Instituto de Estudos da Linguagem (na sala de aula CL 08 e na sala da Biblioteca, entre outros) e do ambiente virtual de aprendizagem *Teleduc* e o contexto amplo que diz respeito a aspectos sociais e históricos, por exemplo.

Sobre o segundo fator, sintetizo o objetivo da Disciplina do Estágio como convergência entre “conhecimento” e “compreensão” comuns das situações de produções acadêmicas pelos interlocutores, especialmente, no que diz respeito à produção dos MD pelos três grupos ao longo do semestre e ainda da situação ampla que se traduz, por exemplo, na constituição de identidades acadêmicas e profissionais.

Ao terceiro fator, destaco a “avaliação comum” da situação como um espaço de construção de conhecimento sobre a prática escolar (projetada na produção) por meio da mobilização de práticas e saberes acadêmicos, bem como as avaliações que fazemos de nós, enquanto sujeitos acadêmicos que produzem discursividades e da própria esfera acadêmica, entre outras, possibilidades.

A conjunção deste trio, além de possibilitar abordagem mais ampla do *contexto extraverbal* dos dados, encaminhou-me a percepções analíticas menos restritas a simples descrições e interpretações a partir delas (como poderia ter orientado uma visão puramente etnográfica como método ou metodologia), expandindo meus olhares e possibilidades de articular dialogicamente os dados, teorizando sobre eles.

Como já expressei nos capítulos iniciais da tese, associar a perspectiva do dialogismo/relações dialógicas bakhtiano para examinar dados provenientes de uma “etnografia como teorização profunda” (LILLIS, 2008) implica em não pegar “partes” para “juntá-las”, ou seja, considerar os enunciados justapostos como a equivalência do contexto todo. Com isso, uma preocupação sempre presente em minhas observações foi a de compreendê-los, dialogicamente, como *enunciados concretos* considerando-os nos “episódios-chave” (DEY, 1993) e assumindo explicitamente a existência de presumidos. Nesse sentido, os enunciados são vistos sempre em suas relações de alteridade com a presença do “outro”:

O movimento analítico de Bakhtin nunca é a divisão do objeto em partes menores até a exaustão, daí o caráter dialógico de sua obra. O filósofo da linguagem opta por acrescentar elementos, às vezes, de áreas diversas, para concluir a ligação exata que eles têm entre si, com o mundo, com o humano, uma vez que se estabelecem inter-relações de acontecimentos. O foco é olhar para as partes sem desconsiderar o todo; estudar o todo para a compreensão das partes, estabelecendo/formando/constituindo, assim, um círculo respondente e responsável, com discursos duplamente orientados que levam em conta o discurso do outro. (DE PAULO; MOREIRA, 2012, p. 51-52).

A esse respeito chamo atenção para minha intenção em “olhar para as partes sem desconsiderar o todo” e “estudar o todo para a compreensão das partes”, cruzando textos e contextos nos momentos de apresentação das percepções analíticas. Para tanto, uma forma pensada para expô-las foi a abordagem de “dois grandes temas” destacados de “episódios-chave” (DEY, 1993). Aqueles emanaram dos *próprios enunciados concretos* que formam o *corpus* do trabalho e, obviamente, de minha subjetividade enquanto pesquisadora que decorreu da compreensão deles, já que temas/categorias derivam dos próprios enunciados, conforme nos ensina Bakhtin (BAKHTIN 1981 *apud* BRAIT, 2006). Brait (2006) esclarece ser:

(...) por intermédio dela [da obra *Problemas da poética de Dostoiévsky*] que se pode reconhecer um procedimento analítico essencial para uma teoria/análise dialógica do discurso: chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura. Para definir o gênero polifônico do romance, e situar sua inovação e seu alcance, Bakhtin analisa, como se observou a obra toda de Dostoiévski. Ele não tinha um conceito *ad hoc* de polifonia para testar nos estudos de Dostoiévski. É a partir dos textos de

Dostoiévski que o conceito é formulado, constituído. Portanto, essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: *não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate.* (BRAIT, 2006, p. 26, *grifos meus*).

Partilhando dessa visão bakhtiniana, pontuada pela autora e deixando que os próprios discursos do *corpus* desta pesquisa revelassem sua(s) forma(s) de produzir sentido, observei que muitos *enunciados concretos* receberam suas formas verbais em nossos encontros presenciais de sala de sala de aula e nos encontros *on-line*; nos materiais didáticos produzidos e em suas várias versões; e cruzaram-se nos *eventos de letramento* (STREET, 1984) – ou “episódios-chave” (DEY, 1993) – que (en)formaram aquela prática acadêmica perpassada por tecnologias digitais no contexto da universidade. Por isso, eles foram considerados, contrapostos e confrontados, dialogicamente, em um processo cíclico de percepções que envolveram o seu exame e escolhas de momentos para apresentação nesta escrita, como resumido na figura:



Figura 16 – “Percepções analíticas”

Somente a partir das percepções desses *enunciados concretos* que formaram o *corpus* desta tese, pude realizar reflexões e teorizações profundas, distinguindo o que chamo de “grandes temas”, pois

(...) em uma análise bakhtiniana da linguagem, não há categorias pré-estabelecidas a partir das quais o pesquisador enquadra e analisa seus dados: o tratamento investigativo sobre gêneros, por exemplo, a partir de uma metodologia mais geral de análise da linguagem que estabelece um certo percurso metodológico, requer do pesquisador um caminho exaustivo de “idas e vindas” aos dados, em busca das relativas regularidades dos gêneros, haja vista seu caráter heterogêneo, polifônico, pluriestilístico, interdiscursivo e dialógico, para, a partir daí, elaborar conceitos teóricos. (PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159)

Foram nessas “idas e vindas aos dados” que minhas percepções constituíram-se e os dois temas emergiram, ou melhor, foram percebidos. Apresento-os a começar pelo “primeiro grande tema” que foi a identificação do emprego de tecnologias digitais no processo de desenvolvimento dos MD em grupos. Na primeira parte do capítulo, discorro sobre a produção colaborativa deles e na segunda parte enfoco as principais tecnologias usadas pelos universitários nesse processo para refletir sobre possíveis (res)significações e refrações com elas.

6.1 TRABALHOS EM COLABORAÇÃO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Uma característica marcante, no processo de produção dos materiais didáticos, para a Disciplina do Estágio, do ano de 2013, foi o desenvolvimento da tarefa em grupos. Portanto, farei algumas considerações acerca do trabalho colaborativo, que é diferente de cooperativo (MAGALHÃES, 1998) e que terá implicações para o entendimento deste primeiro tema.

De acordo com a autora, “o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos, representações e valores” (1998, p. 173). A pesquisadora, também com base bakhtiniana, reconhece a presença salutar do conflito nas práticas colaborativas:

Assim, o processo colaborativo não implica que todos os participantes tenham a mesma “agenda” ou o mesmo poder

institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos (MAGALHÃES, 1998, p. 173).

Pautei-me por essa concepção de colaboração por não estar focada na busca de práticas com ou sem tecnologias digitais, contemplando os processos gerais pelos quais passaram os sujeitos ao produzirem os MD. Para examinar as negociações nesse processo, rememoro processos de interação para estabelecimento da forma de condução de início do trabalho de produção.

O primeiro ponto do trabalho prático de produção dos materiais para a disciplina foi a formação de trios de alunos. No interior de cada grupo, os estudantes tinham histórias de vidas, conhecimentos prévios, posicionamentos e mesmo trajetórias acadêmicas diversas pois institucionalmente, apesar de terem cursado as mesmas disciplinas comuns do currículo pleno da licenciatura em Letras, puderam selecionar dentre as eletivas, optar por desenvolver pesquisas de Iniciação Científica e participar de projetos oferecidos pela universidade, por exemplo, o PIBID.²²⁶ Além disso, notei que um grupo distanciava-se do outro em relação ao modo como se inseriram no processo de elaboração dos MD, como ficará esclarecido mais à frente.

Em seguida, cada grupo escolheu livremente os temas de suas preferências. A partida para a tarefa pelo tema pode ser justificada pela qualidade deste como um dos elementos essenciais do gênero (BAKHTIN, 2003). Na visão bakhtiniana, o tema seria equivalente ao sentido da enunciação toda:

Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. (...) o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da enunciação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto (...). (BAKHTIN, 1986, p. 128-129, *grifos do autor*).

Assim, a escolha de um conteúdo temático pelos estudantes implicou não somente na opção por assuntos específicos a serem abordados nos seus materiais didáticos, mas de posicionamentos discursivos diante da função de enunciadores

²²⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Cf. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 12 mai. 2016.

que lhes fora atribuída naquele momento da disciplina. Rojo e Barbosa (2015), ao explicarem a importância do tema dentro da teoria do Círculo de Bakhtin, esclarecem ser ele “o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para ecoar um tema.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87), ponderando que “É pelo tema que a ideologia circula” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

Dessa forma, demarco a importância pela opção dos estudantes ter sido realizada também por meio de temas com os quais gostariam de trabalhar. O período prévio à construção composicional dos materiais, mostrou-se como aspecto que merece relevo na disciplina por colocar os universitários como enunciadores de ideologias que julgavam necessárias ao conhecimento dos alunos de Ensino Básico que projetaram. Em momento posterior à entrega dos trabalhos, quando ofereceu devolutiva dos MD aos universitários, a professora *PR* fez os seguintes comentários por escrito:

Quadro 15 – Avaliações da professora *PR* (Fonte: a partir dos comentários da professora)

Grupo de destino	Comentário da professora <i>PR</i> ²²⁷
T1	“O tema selecionado é de interesse para alunos do ensino médio (aliás, acho que é um tema para todas as séries, com variações, claro) e vocês provocaram os alunos para gostarem mais de cinema.”
T2	“O tema selecionado foi interessante e os gêneros a serem ensinados foram adequados ao tema. Vocês conseguiram estabelecer um encadeamento entre os gêneros.”
T3	“O tema é bem interessante para os alunos nessa faixa etária e vocês conseguiram tratá-lo de modo sério e leve, adequando ao público a que se destina o material.”

Destarte a importância do tema, busco neste capítulo tecer considerações sobre como ele foi concretizado por cada grupo em colaboração e em relação à mediação de tecnologias digitais nessas ações e se aquelas ajudaram nesse posicionamento dos sujeitos.

As diferenças entre os grupos de universitários, além da temática escolhida, estiveram em função de os discentes apresentarem poder institucional diferente da professora e da PED. Nesse sentido, minha compreensão do processo assim estruturado foi perceber o modo como, nas relações de alteridade (com os colegas, professores, tecnologias digitais, disciplinas acadêmicas, concepções de

²²⁷ A professora enviou a devolutiva aos alunos por escrito, via *e-mail*, no final da disciplina.

escola e de matérias didáticos, entre outros “outros”), entre determinações, escolhas e aspectos não-controlados, enfim, a partir da **alterdendade** inerente, os sujeitos mobilizaram suas **responsagenvidades** em *atos/atividades* e *atos/ocorrência* (BAKHTIN, 2010), intermediando **poderes**. A partir desses entendimentos, inicio a apresentação dos episódios para percepções analíticas:

Episódio 1 – A estudante Adélia (A) instrui a professora *PR* sobre uso do *Google Drive* na aula do dia 15 de maio de 2013

1	((A se aproxima da professora e vai apontando na tela do computador, com as
2	mãos, para os caminhos a serem feitos por ela)):
3	A: É o seguinte, tá vendo aqui a caixinha?
4	<i>PR</i> : aqui?
5	A: Dá pra conversar. É abrin... aqui! Abrindo o bate-papo.
6	<i>PR</i> : Ahhh!
7	A: Então você pode conversar conosco, tá vendo?
8	<i>PR</i> : ahhh!
9	A: Quem tá on-line aparece aqui. ((ela vai indicando com os dedos na tela))
10	<i>PR</i> : Ahh!
11	A: Aí é só ir conversando “Tal parágrafo você pode fazer tal coisa”. Pode inserir
12	comentário aqui. Ó ((continua apontando)), inserir, né? Tá vendo... inserir?
13	Clica... aahm... comentário.
14	<i>PR</i> : Ahhhh.
15	A: Ahmm comentário. Aí você seleciona.
16	<i>PR</i> : Onde que tem comentário?
17	A: Deixa eu ver, deixa eu ver, deixa eu ver, deixa eu ver.
18	<i>PR</i> : quebra de página... comentário! ((ambas estão olhando juntas um arquivo))
19	A: Não, mas primeiro... desculpa! Primeiro, seleciona a parte que você quer
20	Comentar
21	<i>PR</i> : ah tá, tá bom.
22	A: depois você vai em inserir comentário.
23	((PED que está ouvindo a conversa no computador no lado, interfere))
24	<i>PED</i> : É igual no <i>word</i> .
25	A: Aí pode... É igual no <i>word</i> !
26	<i>PR</i> : Ah tá, que nem aquele...
27	A: mas tem essa possibilidade de falar aqui...
28	<i>PR</i> : de bate papo na hora.
29	A: Certo?
30	((A professora experimenta)) <i>PR</i> : mas... ah tá! (...) ((Todos continuam
31	trabalhando em seus computadores))
32	((momentos depois, a aluna volta a chamar a atenção da professora))
33	A: Não sei se você sabe, professora, que as cores representam onde a gente
34	tá. Lá no...
35	<i>PR</i> : ah, deixa eu entrar lá de novo. Peraí. Que cores? ((Ela abre o arquivo
36	novamente))
37	((A vai apontando com os dedos os pontos coloridos no computador da
38	professora))
39	A: O Y (risos) é essa cor. Então aparece lá o cursorsinho com a cor onde ele tá.

40	A AM é o...
41	PED: verde...
42	PR: como que eu vejo a cor, aparece aonde?
43	A: no texto, onde a gente tá. Aparece um cursorzinho.
44	PR: como que eu vejo?
45	A: o meu já saiu. Ó ((apontando na tela)) verde o Y tá aqui. Ele tá parado, então
46	ele não
47	tá mexendo.
48	PR: AM?
49	A: É, AM aliás. Aí o Y é o rosa. E eu sou acho que laranja, mas o meu acho que
50	caiu, eu vou ter que conectar de novo.
51	PR: a legal... Geente!
52	PED: É legal, né?
53	PR: eu tenho muito que aprender.

O diálogo transcrito, no Episódio 1, pode ser compreendido como um momento de trabalho colaborativo na acepção de Magalhães (1998), uma vez que os participantes não tinham o mesmo “poder institucional”, porém, encontravam-se em situação de interlocução em que a professora PR, que estaria no topo da relação hierárquica da sala de aula – posição essa previamente definida pela universidade, na qual professores, supostamente, exerceriam poder por saberem mais que seus alunos – recebeu instruções de sua aluna A.

Com efeito, é indispensável ponderar que ocorreu um trabalho de colaboração compreendida como “... um processo de avaliação compartilhada e de reorganização de práticas mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes em uma discussão.”²²⁸ (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 277, *tradução minha*). A ação desses participantes é considerada um “ato/ocorrência” (BAKHTIN, 2010, p. 42), o qual foi singular e não poderá ser repetido dentro do “ato/atividade” (BAKHTIN, 2010, p. 42), que é a aula em uma universidade, a qual envolveu os sujeitos discursivos e não dicotomizados entre individuais ou coletivos.

A configuração deste “ato/ocorrência” foi formada a partir do processo de alteridade ali constituído, envolvendo as **alterdendades** dos sujeitos entre as determinações (cumprimento da tarefa de produzir um MD para a Disciplina do Estágio, que seria avaliado pela professora e pela PED dentro de padrões acadêmicos e cuja avaliação implicaria na aprovação ou não dos estudantes), as

²²⁸ No original: “*Collaboration is seen as a process of shared evaluation and reorganization of practices, mediated by language, in activities that involve all the participants of a discussion.*” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 777).

escolhas (mesmo dentro dessas identidades fissuradas de professor-aluno, por exemplo, os modos de interação e conduta das aulas, postura dos sujeitos também provinha de escolhas deles) e o incontável (a relação da *Estudante A* com as tecnologias digitais concretizou um episódio que nem a professora, tampouco a instituição previram ou poderiam controlar).

Esse episódio foi possível, essencialmente, pelo fato de a universitária dominar ferramentas tecnológicas de escrita compartilhada, dividindo suas experiências com a docente e também em função desta aceitar essa instrução, naquele “ato/ocorrência” e se interessar pelas orientações de sua aluna, reformulando sua **alterdendade**. Cruzando alguns dados gerados em campo, pude perceber aspectos de domínio de cada uma em relação às tecnologias digitais para práticas diferentes:

Excerto 13 – Entrevista realizada com a professora PR²²⁹

“... olha’ flávia’ pouco’ eu acho que é pouco (+) eu não sou/você me conhece’ eu não sou muito inserida nisso daí assim’ eu acho que:: um outro dia eu ainda tava/eu peguei’ tava um rapaz consertando meu computador lá em casa’ eu peguei uma lapiseira e comecei a escrever’ ele falou “meu deus há quanto tempo que eu”/ele falou/ “que eu não uso uma lapiseira’ um lápis’ nunca mais usei” ((risos)) “agora é só a tecnologia” eu falei “eu NÃO’ eu continuo usando lá:pis’ cadERno, né” escrevo muito à mão AINDA quanto eu to/PRA ESCREVER texto’ artigo etc’ eu não uso mais (+) lápis e papel’ eu uso (+) direto lá mesmo’ mas isso é quase que uma máquina de escrever’ não é:: não uso grandes recursos’ [Eu: Aham. Você não vai pesquisando ao mesmo tempo?] não’ isso eu até faço’ vou’ abro, abro outros arquivos (+) procuro alguma coisa (+) mas ainda uso muito livro [Eu: Aham] né” os livros meus ainda são muito livros impressos [Eu: Uhum] né” eu ainda uso muito os livros que estão perto de mim’ MAIS do que: versão digital do livro (+) então’ eu uso o computador como um processador mesmo de texto’ [Eu: Tá] para o meu trabalho de pesquisadora” [Eu: Uhum] pra apresentar num congresso’ eu uso o power point’ então/quer dizer/ também é o mínimo’ não faço esses outros mais modernos aí ((risos)) eu acho que ajuda mu:ito o power point [Eu: Uhum] né” você vai’ apresentar/então’ mas daí não é uma GRANDE tecnologia também’ é uma tecnologia simples’ (+) e pra sala de aula (+) eu também acho que eu uso pouco (+) como professora’ eu ainda uso muito a aula expositi:va’ uso: quadro’ uso a lousa’ escrevo na lousa (+) [Eu: Uhum] é’ então’ eu uso muito pouco eu acho’ eu acho que pra mim (+) de vez em quando eu abro um site na sala [Eu: Uhum] né” eu fico MUITO tempo no computador na minha vida’ em casa [Eu: Aham] mas assim’ ver trabalho de aluno’ ler email e responder’ dar parecer de artigo’ né” [Eu: Aham] é:: ler dissertação’ eles mandam pra você’ então’ muita coisa eu leio JÁ na na tela’ eu uso/eu fico o dia inteiro ligada quando eu to em casa [Eu: Uhum] né”mas não é nada grande tecnologia’ é leitura e escrita ...”

Excerto 14 – Entrevista realizada com a aluna Adélia²³⁰

“... eu não consigo viver sem/lógico/eu dependo da *internet* porque eu guardo tudo na na

²²⁹ Entrevista realizada na sala da professora, no dia 30 de outubro de 2013.

²³⁰ Entrevista realizada com a aluna em 09 de abril de 2013 na Arcádia sobre suas práticas de letramentos acadêmicos e tecnologias quando indagada sobre formas de uso da tecnologia na academia que realiza.

nuvem' [Eu: Uhum] tá" primeiro/primeira/ assim (+) a primeira/nossa/vantagem que eu vejo é mais técnica porque eu posso: (+) [Eu: Uhum] guardar todos os meus textos aqui ou acessar em outro lugar' eu não preciso carregar peso: 'isso é ÓTIMO' [Eu: Uhum] beleza' mas assim' eu não consigo mais estudar com vários livros' eu/é a tela' meu/ minha/meu lugar de estudo é a tela' [Eu: Hum] então eu acesso vários textos' eu gosto muito de eu acessar vários textos' você entendeu" de eu poder (+) ah é' a comunicação é: com os amigos' por exemplo' os colegas' eu fico triste um pouquinho porque perde isso aqui que a gente tá fazendo por exemplo' ((ela faz um gesto para expressar o face a face)) [Eu: Uhum] mas assim é MUITO' é MUITO mais fácil se reunir aqui ((aponta para o computador em cima da mesa))..."

3. Quais dos programas abaixo você domina:

(X) processador de textos e similares

(X) processadores de tabelas e planilhas e similares

(X) power point/prezi e similares

(X) outros.

Quais? software para montagem de animações montagem vídeos

Figura 17 – Respostas de Adélia ao questionário do Apêndice 9

Excerto de diário de campo que elaborei em 13 de março de 2013

“Às 10 para as 09 chegou uma aluna que, por fim, vim a saber que se chama Adélia. Ela também trazia um *notebook* e fazia suas notas lá. A aluna já parecia mais falante e desenvolta para dialogar na sala”

Os dados cruzados permitiram-me compreender que, tanto a professora *PR*, quanto a aluna Adélia usavam tecnologias digitais em suas práticas de letramentos acadêmicos, no entanto, o modo como atribuíam importância a esses usos era diverso. A docente acreditava realizar emprego simples de tecnologias em suas práticas acadêmicas (leitura, escrita, apresentações em eventos) e mesmo de docência (apresentação de *slides*, eventuais usos da *internet* em sala de aula), o que é indicado, por exemplo, quando marca por duas vezes não usar “grande tecnologia”, distinguindo entre usos simples ou complexos desta.

Já nas declarações de Adélia, as TDIC são o centro de sua vida universitária, desde o armazenamento de arquivos até a execução de seus trabalhos, em forma de leitura exclusiva na tela, produção no computador e interação com colegas por meio de comunicação via *internet*. Também no questionário, ela (diferentemente da maioria dos alunos que cursavam a Disciplina do Estágio), quando indagada sobre os programas que conhecia, assinalou que dominava todos os itens e ainda acrescentou outros (Figura 17). Em minhas observações em campo, notei que ela era uma das únicas – além de Lygia– que

levava um *notebook* para a sala de aula onde fazia suas notas e pesquisava informações em tempo real.

Logo, as participantes do Episódio 1 faziam usos de tecnologias para desenvolver suas atividades da universidade, embora de formas e com percepções particulares distintas. É interessante, por exemplo, a questão do manuseio de livros impressos, os quais a professora *PR* disse não ter abandonado e a estudante Adélia ter abolido por completo de suas práticas de leitura. Além das histórias de letramentos e de gerações diferentes a que pertencem, as diferentes atribuições de valor dadas por elas às tecnologias digitais, levaram-me a refletir sobre o confronto de visões sobre TDIC que circulam na academia e implicam na (en)formação de práticas letradas e em (res)significações e/ou rupturas nas identidades de sujeitos.

Não é uma regra que os professores universitários usem menos tecnologias digitais que seus alunos. Meus dados mostraram, por exemplo, que vários dos docentes entrevistados consideraram que oportunizaram suas atividades acadêmicas e beneficiaram suas práticas de letramentos, principalmente, no que tange a publicações científicas em função da ampliação de acesso a fontes e possibilidades de seu uso em suas pesquisas (Cf. MIRANDA, *no prelo*). Por outro lado, houve o caso de alunos que cursaram a Disciplina do Estágio, como Hilda, que não enxergaram benefícios diretos entre tecnologias digitais e suas necessidades para produzir na universidade, afirmando em entrevista que: "... A primeira resenha que eu fiz, eu procurei na *internet*, se eu não me engano, mas aí tudo era muito grande, muito extenso e eu preferi não seguir muito...".²³¹

Ou seja, não seria a posição de professor ou de aluno, suas idades ou discursos sobre tecnologias que circulam socialmente que determinariam suas incidências nas práticas de letramentos – embora esses fatores também contribuam – mas todo o conjunto de relações dialógicas que podemos localizar ou não de forma externa nos “atos/atividades” dentro da universidade que estavam estruturando os “atos/ocorrência”, sempre diversos, sempre (en)formados por esse dialogismo constante. Dessa forma, o Episódio 1 também se configurou dentro desta lógica e sob este prisma percebo o processo de colaboração.

²³¹ Entrevista em 17 de abril de 2013 – Excerto em que a aluna comenta sobre a produção de sua primeira resenha no curso de licenciatura em Letras do IEL.

Retomando a concepção de trabalho colaborativo de Magalhães (1998), a disparidade entre as atribuições de valor de uso para ferramentas tecnológicas entre a professora e a aluna seria uma característica de qualquer processo de colaboração, o que poderia levar à suposição de que a prática docente poderia ser essencialmente modificada por ela, ressignificando relações de hierarquia.

Contudo, se em alguma medida, no “ato/ocorrência”, modificou-se, pontualmente, a posição entre “quem ensina” e “quem aprende”, para o “ato/atividade” essa mudança é contingente e não afetou a produção final, que teve de ser realizada naquele contexto acadêmico e analisada pela professora, ainda que ela estivesse aberta ao diálogo como pôde ser visto no Episódio 0 do capítulo anterior, ou seja, houve também refrações nas direções pelas quais circularam os poderes.

Ao me basear nas precauções de método explanadas por Foucault para analisar o poder (Cf. Capítulo 3), meu exame passou pela observação dos poderes locais naquela prática efetivada e seus efeitos ali realizados. Lembrando que, conforme já citado no Capítulo 3, para Foucault (1999), o poder “deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. (...) O poder se exerce em rede” (FOUCAULT, 1999, p.35), não haveria possibilidade de ele estar “nas mãos” da professora ou da aluna permanentemente. Os poderes estão correndo nas redes de letramentos acadêmicos naquele curso e universidade que, como já abordado, relacionam-se dialogicamente com diversos aspectos políticos, sociais, culturais, etc. e por meio daquele “aparelho do saber” (FOUCAULT, 1999, p. 40), que é a disciplina, são dinamizados nos processos de colaboração entre os sujeitos participantes nos “atos/atividades”.

Magalhães distinguiu, a partir dos trabalhos desenvolvidos por seu grupo, basicamente, quatro definições que circularam sobre o conceito de colaboração ao longo do tempo. Juntamente com Fidalgo (2010), a autora conta que elas foram determinadas em diferentes momentos. As mais recorrentes teriam sido (i) colaboração como simples cooperação sem negociação entre os envolvidos; (ii) colaboração como passo para reflexão individual por meio da interação, (iii) colaboração como simples meio/metodologia para se atingir um ensino-aprendizagem mais crítico e, por fim, (iv) colaboração como debate conflituoso para a produção de novos sentidos e transformações (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

É, pois, nessa última acepção que localizo os episódios sobre a produção dos MD, visto que, dentro de uma perspectiva dialógica, que sempre leva em conta os “outros”, seria impossível somente e sempre cooperar com eles, refletir individualmente sem considerá-los ou mesmo agir com intenções particulares desconsiderando os contextos imediatos e amplos.

Assim, ao longo do processo de produção dos MD, todos os envolvidos produziram conhecimentos, colaborativamente, mesmo com as tensões que se deram devido ao trânsito de poderes e relações dialógicas diversas. Na última semana de aula, quando convidei os alunos a participarem, voluntariamente, de um fórum para avaliação da Disciplina do Estágio, em que poderiam refletir sobre a experiência que estavam praticamente finalizando, alguns deles escreveram:²³²

“(…) Certos momentos da facção foram *difíceis, estressantes, conflituosos* mas, esse processo de elaboração do material foi muito útil porque ajudou a colocar em prática conceitos que havíamos visto apenas em teoria e isso é o mais importante de tudo. Em resumo, posso dizer que a disciplina foi muito interessante e proveitosa!” (Postagem de Oswald em 24/06/2013 às 15: 48: 59, *grifos meus*)

“(…) Para mim, tudo isso acabou ficando bastante cansativo, ainda mais *quando se trabalha em grupo e há divergências de opiniões em alguns momentos. É preciso muita conversa para um bom resultado*. Assim, acredito que, no final das contas, como principal objetivo da disciplina, a facção do LD foi proveitosa e interessante. *Com meu grupo*, aprendi muitas coisas sobre nosso tema escolhido e sobre o “mistério” da diagramação.” (Postagem de Ana Cristina em 27/06/2013 às 14:16:57, *grifos meus*)

“(…) Elaborar o livro foi muito trabalhoso e claro, *como tudo que é trabalhoso, estressante em alguns momentos*. De um modo geral, foi uma disciplina interessante, na qual crescemos muito e desenvolvemos habilidades diferenciadas, como é o caso da diagramação. O grupo estava em sintonia e *as divergências foram muito bem trabalhadas a partir do momento em que todos estavam dispostos a ouvir o que o outro tinha a dizer, ainda que fosse um ponto de vista diferente*, o que tornou muito mais fácil o trabalho todo (…).” (Postagem de Cora em 02/07/2013 às 14:03:17, *grifos meus*)

Nos dizeres dos alunos pode ser localizada pelo menos uma alusão à presença do conflito que, trabalhado em colaboração e a partir da colocação das “vozes” de todos os participantes, teria produzido conhecimento, conforme a quarta concepção de trabalho colaborativo apontada por Magalhães e Fidalgo (2010). Tais enunciados não indicam, todavia, que os discentes tenham se inserido da mesma forma nos processos colaborativos.

²³² Os comentários foram transcritos exatamente como redigidos pelos graduandos no fórum do *Teleduc*.

Ademais, sobre a forma sempre positiva atribuída à prática proposta pela disciplina (“a disciplina foi muito interessante e proveitosa!”/ “a facção do LD foi proveitosa e interessante”/ “foi uma disciplina interessante, na qual crescemos muito e desenvolvemos habilidades diferenciadas”) gostaria de fazer uma consideração. Em função das relações de poder que existiam no contexto – e em outras instituições de Ensino Superior – é admissível que tenham se posicionado de forma diligente a atender às solicitações da professora e da pesquisadora, o que não revela um problema para a análise, mas pode ser indicativo e confirmativo sobre a peculiaridade do poder em perpassar as práticas letradas (e acadêmicas).

Ainda sim, algumas colocações que fizeram, aparentemente neutras, também indicam problemas que eles percebem no curso. É o caso, por exemplo, de Oswald nas 2ª e 3ª linhas, em que afirma terem trabalhado com conceitos antes abordados “apenas em teoria”, revelando uma lacuna do currículo de Letras, a despeito das recomendações de documentos oficiais e do próprio *PP* do IEL, vistos no capítulo anterior.

O que julgo importante ponderar aqui é, principalmente, que o trabalho em grupo apenas destacou um processo de colaboração inerente às relações humanas, à medida que nos formamos, agimos, trabalhamos, vivemos e até morremos sempre na alteridade, como discutido teoricamente no Capítulo 3. Os professores em formação, por exemplo, ao se tornarem professores, irão trabalhar em grupos com seus colegas de profissão, seus alunos, a gestão escolar etc. quer queiram ou não, uma vez que dentro do prisma das relações dialógicas, que rege as esferas, não se pode viver sozinho, ainda que haja isolamento ou esquiva do sujeito das interações face a face e de outros sujeitos.

Fazendo uma digressão, para uma comparação espirituosa, no famoso verso da música *Wave*,²³³ de Tom Jobim, “É impossível ser feliz sozinho...” existe uma desconsideração das relações dialógicas inerentes à humanidade dos sujeitos, visto que é impossível “ser sozinho”, ainda que não haja relação física com outros. Sendo feliz ou infeliz, um indivíduo sempre estará em interação com a história, a sociedade, a política, a cultura, enfim, com os discursos que circulam nas esferas e até mesmo com a própria solidão, pelo menos, no nível do discurso interno. Nesta

²³³ A letra completa pode ser conferida em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/wave>>. Acesso em mai. 2016.

acepção, a colaboração passa a ser um traço característico do processo dialógico e da **alterdendade**.

Desse modo, passarei a versar, especificamente, sobre as tecnologias digitais nesse processo de colaboração. Quando se aborda os usos de ferramentas tecnológicas é comum esbarrar-se em senso comum que define trabalhos com essas como, essencialmente, colaborativos no sentido de beneficiar a todos os envolvidos. Mas será que isso pode ser tomado como verdade absoluta?

Ribeiro (2014) relatando experiências de escrita colaborativa por meio da ferramenta *Google Drive* com estudantes de Engenharia concluiu que:

A escrita colaborativa certamente se favorece da dinâmica possível nesse tipo de ferramenta, embora uma parte das decisões de cooperação e trabalho conjunto independa das tecnologias empregadas: engajamento e responsabilidade são elementos em jogo nos trabalhos em grupo, on ou off-line (RIBEIRO, 2014, p. 36).

Logo, é preciso advertir que não se atribui ao digital qualquer relação de consequência positiva para um trabalho colaborativo, no sentido do quarto conceito definido por Magalhães e Fidalgo (2010) e no entendimento do conceito de dialogismo/relações dialógicas bakhtiniano. Ainda que uma ferramenta tecnológica (inclusive *on-line*) admita essa possibilidade de beneficiar uma prática acadêmica, as (res)significações nem sempre serão benéficas. As relações dialógicas sempre existirão nas práticas vivenciadas pelos sujeitos, porém, as (res)significações também levam a refrações e ambas são imprevisíveis, dinâmicas e diretamente ligadas aos contextos, isto é, aos “atos/ocorrência”. Um dos professores do IEL, por exemplo, em entrevista, fez questão de marcar as práticas de colaboração, conforme as vê no instituto:

Excerto 15 – Entrevista com o professor P5

“... eu acho que essa é uma dificuldade deles [os alunos] e de todo mundo (+) não sabem fazer colaborativamente entendeu” eu to fazendo ao mesmo tempo em que eu monitoro o que o outro faz’ conforme eu faço’ eu penso em que tem que ser uma voz de todo mundo ou então que eu tenho que escutar a voz do outro e ver como é que eu digo aquilo com a voz do outro’ que eu diria também e tal e... não é uma questão que não sabe usar o *google*’ TAMBÉM É né” você manda usar o *google*’ é:: o *g-docs*’ uma *wiki* e tal’ eles torcem o nariz e eles também não saber usar’ eles querem fazer aquele negócio’ cada um faz uma fatia’ junta a pizza e entrega’ e daí eu acho que não é culpa deles’ eu acho que eles foram escolarizados assim mesmo’ ninguém ensina ninguém a colaborar desde o pré-primário’ né” MUITO MENOS escrever colaborativamente’ eu acho que nem professor sabe fazer isso’ a gente sofre pra fazer’ é difícil fazer né”

A fala de *P5* converge com as palavras de Ribeiro (2014), quando essa investigou o uso de ferramentas tecnológicas para processos de escrita em colaboração na universidade. Apesar da dialogicidade das práticas de letramentos em geral, os momentos de escrita colaborativa de universitários seriam altamente conflituosos, supostamente, pela ausência de direcionamento para compreender as relações de colaboração humanas, a formação dos sujeitos na **alterdendade** em situações de ensino/aprendizagem, principalmente, de escrita acadêmica. Para o docente cuja voz foi trazida, essa situação poderia ser explicada pela carência de práticas de escrita colaborativa tanto na escola, como na universidade, ou melhor, da explicitação do dialogismo/relações dialógicas também nessas práticas.

Quando *P5* mencionou a necessidade de compreensão das várias vozes (*“eu penso em que tem que ser uma voz de todo mundo ou então que eu tenho que escutar a voz do outro e ver como é que eu digo aquilo com a voz do outro que eu diria também e tal”*), pode-se compreender, sob o prisma do dialogismo, que essa “voz do outro” sempre estará a falar.

Assim, a questão que deveria ser considerada para o processo de escrita estaria em explicitar essa voz no que se produz, (re) vozeando-a nesse processo. Todavia, essa apropriação não se dá de maneira natural, por dedução ou por simples inferência, podendo acontecer pela prática vivenciada ou pelo ensino explícito, o qual na perspectiva local desse docente parece não ocorrer. Novamente, há indicação de uma necessidade de se formar tecnologicamente o aluno que não saberia se apropriar de práticas com o digital nos letramentos acadêmicos (*“eles torcem o nariz”*) e da formação do formador dos discentes (*“ninguém ensina colaborar”/ “MUITO MENOS escrever colaborativamente”*).

Acreditar que tecnologias digitais, por apresentarem instrumentos colaborativos, como a escrita em tempo real de um documento compartilhado por pessoas diferentes, solucionaria problemas de escrita no contexto acadêmico é uma falácia por atribuir à técnica essa ação. Retomando Ribeiro (2014), há aspectos da escrita que prescindem de tecnologias digitais. O desenvolvimento desta pesquisa, por meio do acompanhamento em campo e cruzamento de dados, levou-me a identificar que a não consideração desse fator pode gerar mais um conflito tangente aos letramentos acadêmicos que seria o próprio uso de tecnologias digitais.

Assim, a consideração de relações dialógicas nas práticas de letramentos com (ou sem) tecnologias digitais pode ser mais produtiva para fomentar as práticas de escrita na universidade à mera atribuição de vantagens pela existência da técnica ou a defesa de necessidade de implantação delas na universidade. O foco dos estudos sobre os letramentos não deve estar na ferramenta tecnológica, mas em seu uso em meio às peculiaridades contextuais.

Finalmente, acreditando que os *enunciados concretos* produzidos na Disciplina do Estágio poderiam levar-me a “teorizações profundas” (LILLIS, 2008) sobre os usos de tecnologias na prática letrada observada, na próxima seção, trago percepções analíticas deste aspecto, considerando dois exemplos de tecnologias digitais que foram mais usadas pelos universitários e as formas de escrita/trabalho colaborativo identificadas a partir delas.

6.2 PRINCIPAIS USOS DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Para aprofundar as considerações acerca desse grande primeiro tema é essencial comentar que a sala de pesquisa (rever figuras do Capítulo 5) reservada como espaço para a produção dos materiais didáticos nos encontros presenciais localizava-se no último andar do prédio da biblioteca do IEL, porém, em nenhum dos momentos em que estávamos juntos lá, os alunos desceram ao acervo para consultar ou emprestar livros impressos, atendo-se aos textos que já haviam sido lidos e discutidos nas primeiras aulas da disciplina (enviados por *e-mail* ou pendurados no *Teleduc* por mim) e, sobretudo, ao uso dos computadores que se encontravam disponíveis nesse ambiente e conectados à *internet*.

Tal atitude demonstrou familiaridade dos graduandos com computadores e certa preferência pela utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento do trabalho, tanto como **(i) fonte de pesquisa**, quanto como **(ii) ferramenta para a confecção das produções** por meio, por exemplo, de programas de computador e serviços de edição *on-line*.

Sobre o primeiro caso, a comodidade de buscas pela *web* é a hipótese que tenho para explicá-la. Alguns indícios nas “vozes do IEL” podem corroborá-la, como a resposta de Ana Cristina quando questionada sobre o uso de tecnologias digitais em seus trabalhos acadêmicos em entrevista:

Excerto 16 – Entrevista com Ana Cristina²³⁴

“... nossa’ com certeza’ *google* sempre ((risos))’ e aí vai direcionando’ outras coisas vão abrindo’ e vai andando (+) por mais que a gente pegue os livros né” sempre é bom’ eu sempre uso’ /.../ [Eu: Faria diferença se não existisse isso [referindo-me à tecnologia] para o trabalho?] acho que sim’ com certeza’ por causa da praticidade assim’ sabe” porque é:: não daria pra eu pesquisar livro toda hora’ pra eu vir aqui toda hora pesquisar’ então eu posso fazer de casa’ posso entrar e ir fazendo’ sabe” a hora que eu quiser’ não depende de nada’ é só entrar na *internet* e procurar...”

O comentário da aluna, embora não seja relativo à produção do MD, na Disciplina do Estágio, que previa um encontro semanal, acusa uso de tecnologias, principalmente, para pesquisas na *internet* a serem utilizadas em suas produções acadêmicas em geral. Diversas “vozes do IEL” indicaram esse mesmi uso, retomando o Capítulo 5.

Em relação ao segundo aspecto pontuado, uma observação mais direta ao contexto de produção dos MD, por meio da disciplina em questão, permitiu-me a identificação de principais usos de programas de computador realizados pelos três grupos para suas composições, em que foram privilegiados os programas básicos da *Microsoft*²³⁵ (*Paint*, *Power Point* e *Word*) e o serviço de edição *on-line Google Drive*.

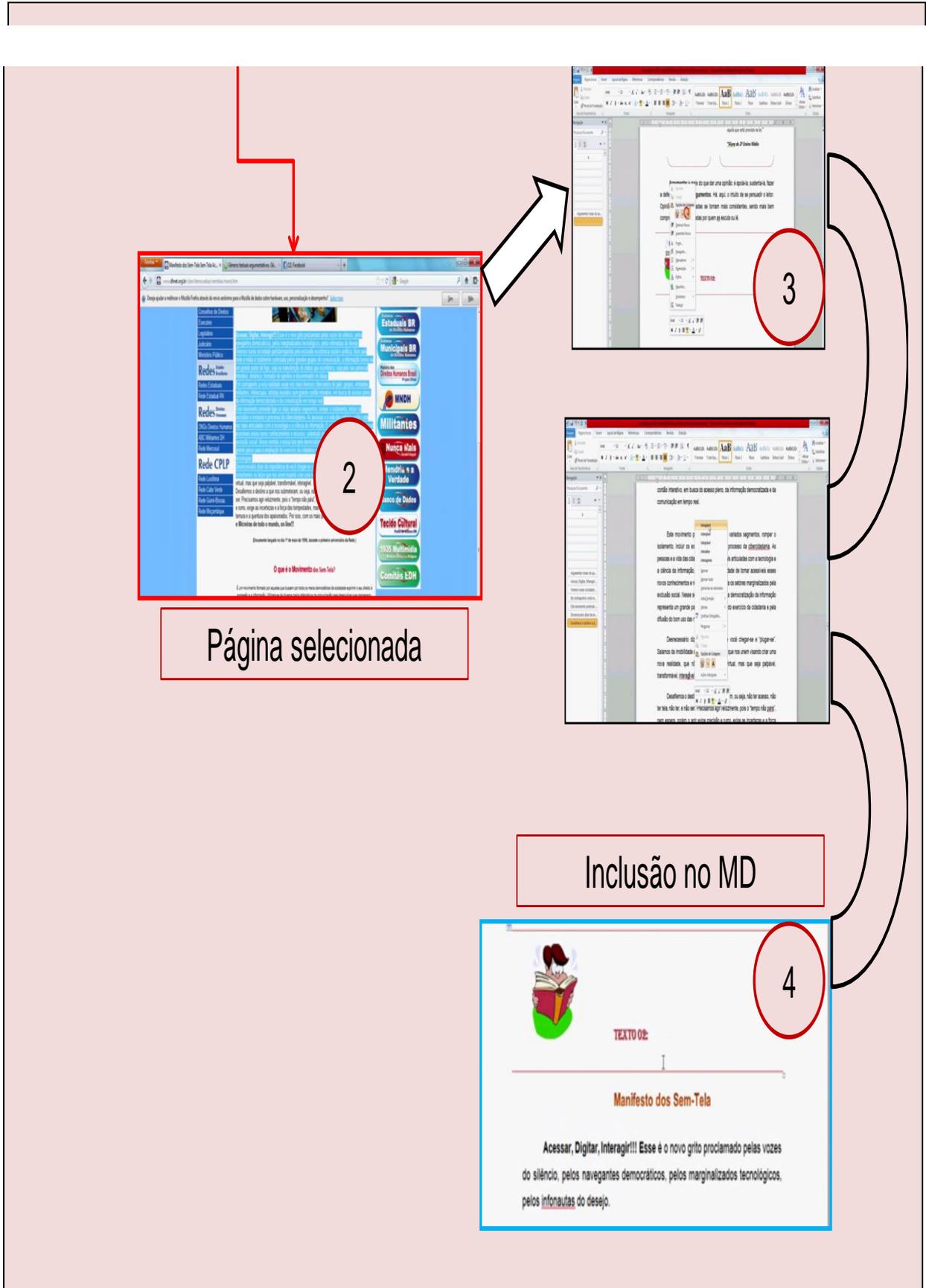
Para melhor compreender os modos como essas tecnologias digitais estiveram nesse “ato/atividade” em ambos os aspectos seguem os itens 6.2.1 e 6.2.2 nos quais analiso episódios realizados em “atos/ocorrência”, na intenção de captar por meio das discursividades cruzadas, os elementos para as percepções analíticas.

6.2.1 Pesquisas na internet

Os vídeos gerados pelo *AutoScreenRecorder* instalados nos computadores dos graduandos converteram-se no principal método para descobrir como a *internet* foi usada na situação específica das aulas da Disciplina do Estágio, permitindo-me identificar quais *sites* acessaram e quais caminhos foram trilhados com a tecnologia digital, representada pela *WWW*. Meu procedimento foi “recortar”

²³⁴ Entrevista em 17 de abril de 2013, presencialmente, no IEL. Nesse excerto, ela fazia considerações sobre o processo de produção de seu projeto de Iniciação Científica.

²³⁵ Empresa relacionada à oferta de recursos tecnológicos, como por exemplo, o sistema *Windows* e o navegador *Internet Explorer*.



Chamo atenção para os “caminhos” percorridos e orientados pela numeração inserida. No episódio 2, Clarice procurou um exemplo para o gênero manifesto que pudesse integrar o MD de seu grupo como leitura. Ela iniciou pesquisando pelo *Google* (1) e digitou algumas palavras nos termos de busca, que selecionei em vermelho em (1).

As páginas eletrônicas oferecidas pelo *site* foram abertas uma a uma pela estudante que as leu rapidamente e não encontrando o que almejou seguiu para as seguintes, como indicam as setas do episódio que representam seus caminhos de leitura. Este processo não foi linear. A aluna retornou às páginas já vistas, fez *download* de arquivos e alternou sua investigação com atualizações no *Facebook* que também estava aberto – página com a borda amarela em (1) – ações autorizadas pela organização hipertextual da *internet*.

Alguns teóricos que estudam características do hipertexto, como Xavier (2002), tratam de oportunidades de leitura na *internet*. Para o pesquisador, o “interesse primeiro consiste na possibilidade que oferece ao hiperleitor de realizar uma leitura, completamente, singular em relação a dos demais hiperleitores a partir do acionamento (ou não) dos *hiperlinks* disponíveis” (XAVIER, 2002 p. 28). Essa possibilidade de uma leitura particular como colocada por Xavier (2002) deve ser, no entanto, ponderada, como mostrarei com base em Komesu e Galli (2014).

Em primeiro lugar, a estudante elegeu o *Google Search*, quando poderia ter selecionado outros buscadores como o *Bing*²³⁶ ou o *Yahoo Search*.²³⁷ Em segundo lugar, as páginas elencadas por aquele respeitaram a uma ordem que dependeu de fatores econômicos e políticos como uma empresa comercial que paga para seu anúncio aparecer nas primeiras páginas ou de páginas que estejam indexadas ao *Google*, ao passo que as não-indexadas não podem ser localizadas nas buscas. Assim, Komesu e Galli (2014) alertam que:

Se, da perspectiva da técnica, há potencial de acesso a *tudo* que está em rede, da perspectiva do discurso há procedimentos que constroem a emergência de um “super-leitor” (o que poderia ler e produzir quaisquer textos), ainda que seja esse, certamente, um dos objetivos de professores em formação e dos já formados. (KOMESU; GALLI, 2014, p. 84).

²³⁶ Disponível em: <<http://www.bing.com/>>. Acesso em 13 mai. 2016.

²³⁷ Disponível em: <<https://br.search.yahoo.com/>>. Acesso em 13 mai. 2016.

Com efeito, movida por seus interesses e necessidades localizadas de realização do trabalho, Clarice construiu seu caminho a partir da trilha hipertextual permitida e propiciada pela rede e quando encontrou um texto que lhe pareceu satisfatório – destacado com as bordas em vermelho no número (2) – abriu o arquivo de *Word* (3) em que o material didático estava sendo montado e o inseriu, englobando-o ao enunciado sobre o gênero manifesto, em elaboração no arquivo do MD (4). A ampliação da imagem permitirá melhor visualização:

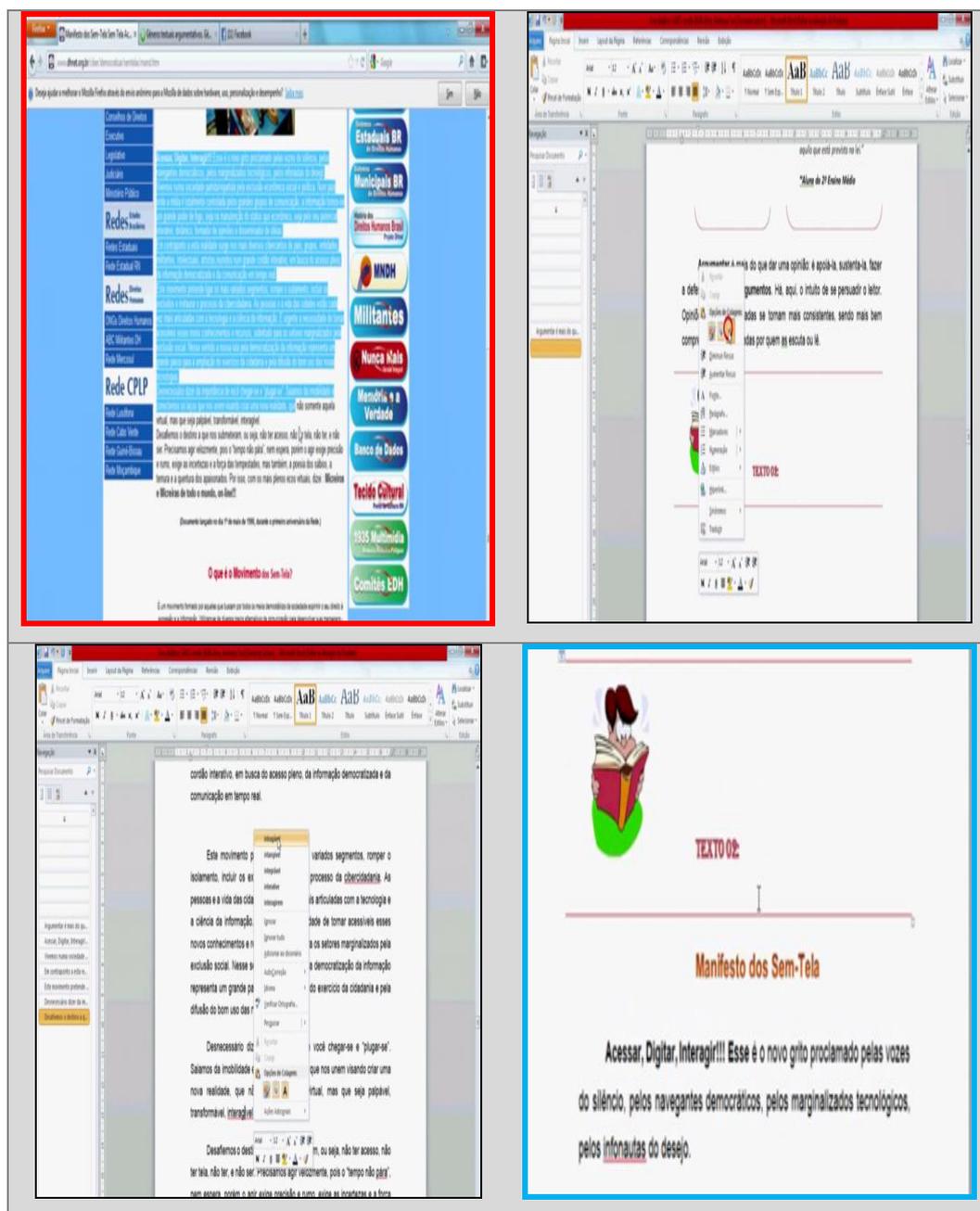


Figura 18 – Ações no computador de Clarice (Fonte: vídeo gerado pelo *AutoScreenRecorder*)

Os resultados que ela encontrou, embora tenham limitado sua escolha, não restringiram sua ação discursiva que foi pautada não somente pelo propiciado pela ferramenta, como também pelas relações dialógicas, sempre mobilizadas, quando se produz um *enunciado concreto*.

Similarmente, em um trabalho com professores em formação e outros “já formados”, Komesu e Galli (2014), por meio da atividade de um curso de extensão, observaram que o *Google* foi o único *site* de busca usado pelos participantes. Para as pesquisadoras este fato poderia ser interpretado como “imposição de (único) modo de leitura da rede (eletrônica, de sentidos)” (KOMESU; GALLI, 2014, p. 81).

Partindo da perspectiva de que a leitura pode ser limitada, mas não os discursos (KOMESU; GALLI, 2014), podem-se compreender as ações discursivas de Clarice. Por meio da **alterdendade** entre ela e os outros, nos quais se incluiu o *Google*, a estudante optou por um exemplo do gênero manifesto (“Manifesto dos Sem Tela”) e o adicionou no MD de seu grupo, realizando um “ato/ocorrência”. As relações de poder que também transitaram por meio de tecnologias digitais delimitaram o que pôde ou não ser acessado pela pesquisa na *internet* e incidiram em sua leitura que não foi neutra, sequer tão livre assim como defendera Xavier (2002).

Por outro lado, as relações de poder que permearam sua ação também disseram respeito às formas como a aluna se inseriu na escrita do MD naquele contexto disciplinar, ou seja, entre o que poderia ou não escrever em seu enunciado a partir da visão do que tomava como adequado para um material didático e do que imaginou ser aceito pela professora, entre outros elementos.

Logo, a **responsabilidade** também foi marcada pelo “ato/atividade”, uma vez que as relações dialógicas se desenrolaram em todos esses níveis e não estritamente no da técnica na produção de discursividades. Evocando novamente Komesu e Galli (2014), concordo com as autoras quando afirmam que:

Este seria um modo de conceber o “super-leitor” em práticas letradas contemporâneas: não como aquele que a tudo tem acesso na rede, mas como aquele que sabe se posicionar diante de um assunto, no reconhecimento de problemas, na colocação de questões, na associação, por aproximação ou por distanciamento, de discurso a outro. (KOMESU; GALLI, 2014, p. 81).

Nesse sentido, Clarice associou-se ao discurso escolar que comporta exemplos de textos em suas atividades e inseriu o gênero como exemplo a ser lido por seus alunos em projeção. O exemplo incorporado não foi aleatório, mas partiu de sua seleção do que fora apresentado pelos resultados de sua busca. Além disso, ele não foi simplesmente justaposto a outros textos e atividades do MD do grupo, mas integrado ao discurso do grupo sobre os direitos humanos e associado a outros interdiscursos para a concretização do tema na acepção bakhtiniana. Assim, a universitária inseriu o objeto e, a partir dele, o MD apresentou um *Box* explicativo com uma imagem, “questões” e respostas esperadas (no MD para o professor). Trago-o, na figura, seguido das perguntas colocadas pelo grupo:

O que é o Movimento dos Sem-Tela?

É um movimento formado por aqueles que buscam por todos os meios democráticos da sociedade exprimir o seu direito à expressão e a informação. Utilizam-se de diversos meios alternativos de comunicação para desenvolver suas mensagens - desde os computadores chamados obsoletos (MSX, XTs, 286) passando por instrumentos mais diversificados como megafones, TVs e Rádios Comunitárias até os jornais periféricos denominados *fanzines*.



Objetivam desenvolver uma consciência em prol da democratização da informação, pelo pleno exercício da cidadania e pela difusão do bom uso das novas tecnologias. Utilizam constantemente nos seus documentos e manifestos as expressões: **Acessar, Teclar, Interagir!!! e Micreiros e Micreiras de Todo o Mundo, On Line!!!.**

Figura 19 – *Box* do material de T2 (Fonte: material T2)

ATIVIDADES:

- 1) Você conhece as expressões: “marginalizados tecnológicos” e “analfabetos digitais”? Em sua opinião, o que elas definem?

São as pessoas que não dominam o uso das novas tecnologias, como os computadores, celulares, *tablets*, entre outros.

- 2) Como você define a expressão “Micareiros e Micreiras de todo o mundo, on-line!!!”?

Professor: o aluno deve entender que a expressão micreiros, refere-se ao uso dos usuários de computadores. É interessante notar também a paródia com a frase final do Manifesto Comunista de Marx: “Proletários de todo mundo, uni-vos”.

- 3) O texto “Manifesto dos Sem-Tela” foi elaborado em 1996, você acredita que ele ainda pode ser considerado atual? Por quê?

Professor: oriente seus alunos acerca de como o analfabetismo funcional ainda é atual.

Resposta pessoal.

- 4) Como a luta pela democratização da informação pode representar um grande passo para a reivindicação dos Direitos Humanos?

O texto refere-se a democratização da informação como uma forma dos cidadãos saberem e reivindicarem os seus direitos.

- 5) Com base na leitura do texto, identifique quais são as principais reivindicações do Movimento dos Sem-Tela.

É urgente a necessidade de tornar acessíveis esses novos conhecimentos e recursos, sobretudo para os setores marginalizados pela exclusão social.

Figura 20 – Recorte de questões do material (Fonte: material T2)

A observação desses *enunciados concretos* do MD em que o texto selecionado por Clarice foi integrado aponta para a multiplicidade de direções que o discurso pôde tomar depois da pesquisa, nas quais as ferramentas tecnológicas não incidiram diretamente, mostrando relações dialógicas dessa enunciação com outras esferas: escolar, editorial, acadêmica, entre outras, pela inserção do texto explicativo e de atividades em forma de questões linguístico-discursivas.

Embora o intuito da tese não seja analisar os MD, acredito ser pertinente fazer alguns comentários. A inclusão de uma imagem colorida no *Box*, por exemplo,

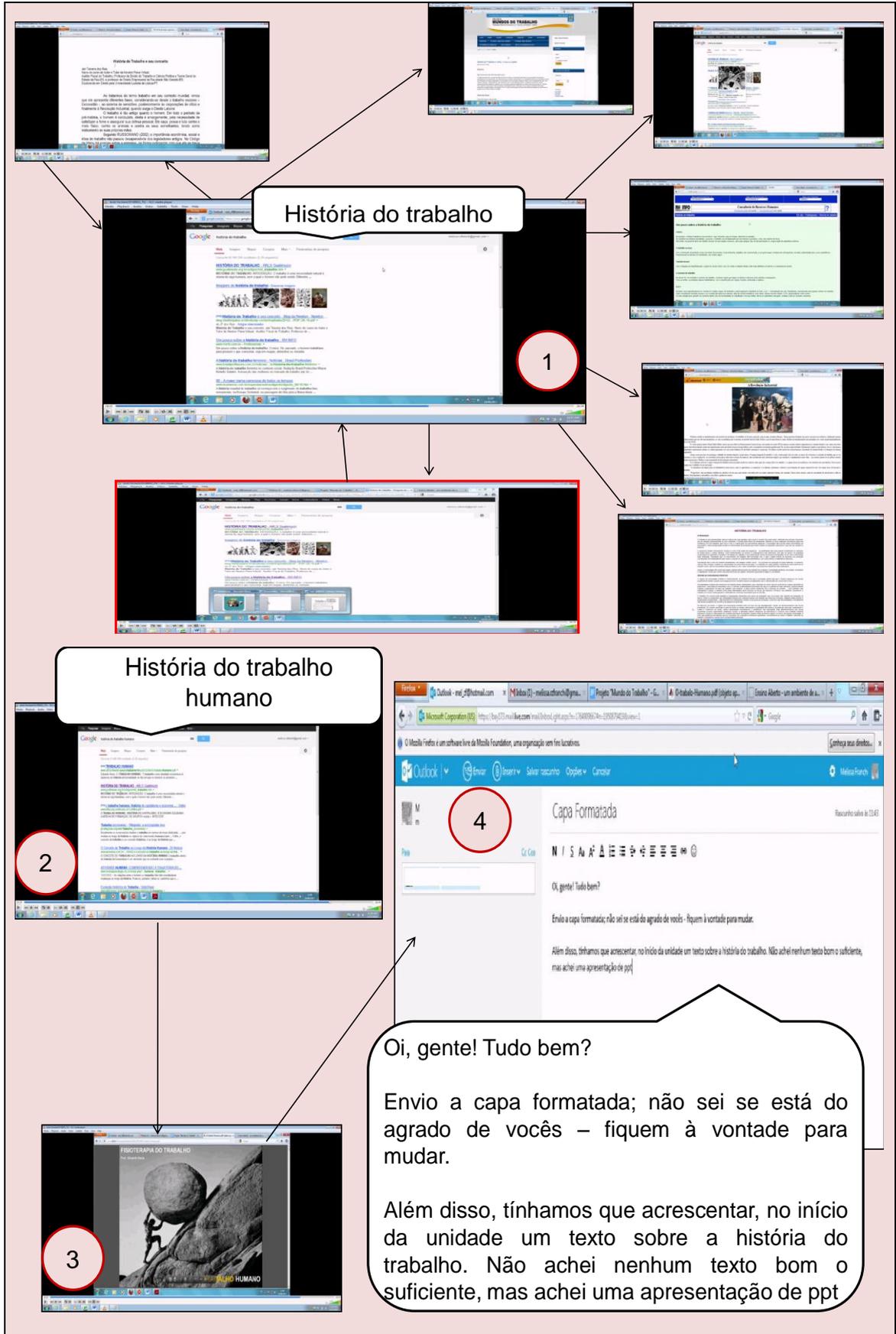
pode ser associada à multimodalidade (Cf. KRESS, 2010) dos livros didáticos em circulação e, cada vez mais, evidenciada pelas tecnologias digitais; o estilo das questões a práticas escolares de leituras de texto para localização de informações, reflexões, perguntas sobre aspectos linguísticos e, por fim, a inserção de um gabarito (respostas em vermelho) é responsiva à tarefa de desenvolver um material didático no contexto da disciplina.

Não desconsiderando o “ato/atividade” de produzir materiais didáticos para alunos projetados, há relação com o contexto acadêmico no que diz respeito, por exemplo, a uma suposição da concepção de MD e de atividades didático-pedagógicas que seriam aprovadas pela academia e pela professora responsável da disciplina, a qual orientou as intenções dos sujeitos para o ato ser aceito.

Em síntese, o uso de tecnologias digitais esteve na (en)formação desse “ato/ocorrência”, porém não o determinou, visto que os episódios aconteceram dentro de uma prática letrada, de um “ato/atividade” inserido no contexto amplo da universidade brasileira em digitalização, destacado no Capítulo 4, sendo questão, portanto, a ser também pensada pelos NEL e Letramentos Acadêmicos como venho propondo.

Assim como o episódio de pesquisa de Clarice, todos os grupos tiveram momentos de selecionar materiais para se posicionarem discursivamente em seus MD e optaram pelo uso da *internet* e de buscas no *Google* para tanto, como também se poderá ver no Episódio 3 em que a estudante Hilda, do grupo T3, visou encontrar um texto:

Episódio 3 – Hilda busca por um texto sobre o tema “História do trabalho” no encontro presencial de 19 de junho de 2013



No episódio, Hilda semelhante ao procedimento adotado por Clarice e observado anteriormente, utilizou-se do *Google* como ponto de partida para a busca, digitando termos-chave – iniciando por “História do trabalho” (1) – para encontrar um texto que julgasse adequado. Ela também entrou em várias páginas que foram descobertas, como indicam as setas, conferiu-as e antes de terminar a verificação, consultou as abas de seu computador em que havia documentos em *Word* abertos (figura cuja borda está em vermelho) referentes ao MD em confecção.

Em seguida, a estudante voltou às buscas na *internet* nesse processo alinear de navegação hipertextual e, ainda não satisfeita, alterou as palavras de pesquisa para “História do trabalho humano” (2). Por meio da nova apresentação de resultados, encontrou um *site* (3) que disponibilizava *slides* e resolveu compartilhá-lo, por *e-mail* (4), com seu grupo, ainda não certa de que pudesse ter serventia para o MD deles.

Distintamente ao episódio anterior, Hilda não inseriu um objeto localizado pela pesquisa na *internet* ao MD de seu grupo, mas empregou outra tecnologia (o *e-mail*) para se comunicar com seus colegas, repartindo as decisões desse processo de produção colaborativa, uma vez que ela expôs o que fizera e esperou ouvir os “outros” sobre a melhor forma de proceder.

Dessa forma, a aluna posicionou-se diante das leituras oferecidas pela tecnologia próxima à visão de Komesu e Galli (2014) sobre “super-leitor”, desfazendo visões ingênuas de que o digital viria a sanar todas as lacunas que se mostrassem nas situações de ensino-aprendizagem. Mesmo diante de todos os milhares de resultados apresentados pelo *Google*, Hilda não reconheceu o que precisava para que o grupo se posicionasse discursivamente sobre a história do trabalho no MD. O “ato/ocorrência” de enviar o *e-mail* ao grupo, por sua vez, marca um posicionamento de divisão do peso das decisões no processo de produção do material. Quando vai compartilhar o arquivo encontrado, ela aproveita para enviar a capa do trabalho aos colegas e modaliza seus dizeres ao escrever que não sabe se ela estaria “do agrado” deles, os quais tinham toda a liberdade “para mudar”.

Inserido no “ato/atividade” da produção para a disciplina, este episódio mostra poderes funcionando entre os estudantes que estão se formando como sujeitos acadêmicos por meio de **alterdendades**. A forma como Hilda agiu, neste Episódio 2, também demonstra relações dialógicas com o contexto acadêmico (en)formando seu “ato/ocorrência”, pois a aprovação que confiou aos colegas esteve

muito em função do encontro por um consenso compartilhado de todos sobre o que a academia esperava deles naquele “ato/atividade”, fazendo com que o poder (de decisão) circulasse entre todos.

Ao repartir a responsabilidade, os poderes já não estariam somente funcionando entre os alunos, mas entre esses e a instituição, a qual os julgaria por meio da avaliação da professora e da PED. Um episódio ocorrido na aula presencial do dia 12 de junho de 2013, anterior ao Episódio 2, em que houve orientação da professora responsável para esse grupo, ajuda a esclarecer os poderes que transitaram nessa ação de:

Episódio 4 – Interação entre a professora *PR* e Hilda (H) no encontro presencial de 19 de junho de 2013

1	<i>PR</i> : em relação aos textos que vocês esco/escolheram' eu não sei se poderia
2	ter uma coisa um pouco mais... porque vocês tematizam a história do trabalho'
3	mas não tem nenhum texto mais sobre isso... isso vai ficar muito dependendo
4	do professor trazer esse essa discussão' ficou... quer dizer/vocês estão tratand-
5	do de um modo mais light' eu acho' e o trabalho é um assunto que poderia ser
6	trabalhado ((risos da professora)) pode ser/quer dizer' pode ser tematizado de
7	uma perspectiva... vocês apontam aqui' eu acho que é bom o trab/olhar por aí
8	porque depois o foco vai ficar mais na vida dele' nas experiências dele' na histó-
9	ria' na escolha da/que eu acho que é realmente adequado pra esse público' eu
10	não sei se logo no começo fica pesado colocar algum texto sobre/falando um
11	pouco sobre a história do trabalho' a minha pergunta é mais ou menos isso' da
12	onde que vai sair essa discussão sobre a história do trabalho na vida do
13	homem'' assim' porque não tem nenhum texto pra fundamentar isso' não sei se
14	era bom entrar algum texto pra isso' tá'' (+) isso era uma coisa que eu queria fa-
15	lar' eu acho que foi uma intenção de vocês...
16	<i>H</i> : era mais pra' essa primeira parte era mais pra contextualizar o tema
17	<i>PR</i> : pois é:: não sei (+) dá uma pensada' não sei (+) o que vocês acham? que
18	que você acha Flávia''
19	<i>Eu</i> : é:: de repente' antes do indecisão ((aponto uma parte do texto deles)) fazer
20	alguma coisa' porque tem os quadrinhos ali né'' do Charles Chaplin' pegar/puxar
21	dos quadros algum texto mais... não sei...
22	<i>PR</i> : onde fica o'' se o professor quiser' a partir do Charles Chaplin e da Tarsila
23	do Amaral' ele puxa uma discussão bem fundamentada né'' sobre história do
24	trabalho' sobre as lutas operárias' quer dizer' se ele tiver essa formação' mas
25	pela pelo material que tá' eu acho que ele não... cobra isso do professor' deixa
26	bem solto' é:: mais ou menos isso que eu to querendo dizer' vai depender do
27	professor que tiver trabalhando né'' depender (+) o professor pode olhar
28	simplesmente como um monte de rosto assim enfileirados etc ou (+) pode olhar
29	pro Charles Chaplin' tão entendendo'' então' eu não sei até que ponto o material
30	não tem que apontar um pouco mais pra essa direção de discussão um pouco
31	mais aprofundada talvez...
32	<i>H</i> : na parte do professor' a gente deu encaminhamento
33	<i>R</i> : tá
34	<i>H</i> : assim' pra discussão

35	R: e talvez um texto pra ler né” pensando é/um pouco aquela discussão que a
36	gente sabe que é compli/que é/saiu tanto com a maria luiza ((refere-se a uma
37	autora de livro didático que palestrou aos alunos)) como com a roberta ((refere-
38	se a uma editora de livros didáticos que também conversou com os estudantes))
39	o material’ ele é um material formador do professor? não é ele que forma’ mas’
40	eu acho que ele vai apontando o caminho que o professor tem que seguir’ não
41	quer dizer que ele forme tudo no professor’ mas se ficar é:: passando superfici-
42	almente (+) depe/a tendência dos professores que não têm a informação é não
43	ir atrás da informação em outro lugar....

O Episódio 4 informa sobre a motivação de Hilda para buscar um texto sobre a história do trabalho. Não se tratava da simples ideia de integração de mais um material sobre o tema, mas de responder a uma consideração da docente *PR*, mostrando como a ação de recorrer à tecnologia não foi completamente livre e sim marcada pela alteridade com a professora e comigo (PED), por exemplo.

Em sua **alterdendade**, a estudante baseou-se na orientação do “outro” representado pelo professor, escolhendo entre o que selecionar ou não e como agir ou não mediante o incontrolável resultado de páginas pesquisadas pelo *Google*. Com efeito, a tecnologia digital esteve presente no processo, contribuindo para o desenvolvimento do “ato/ocorrência” no “ato/atividade”, porém, mais uma vez, não foi ela que os definiu.

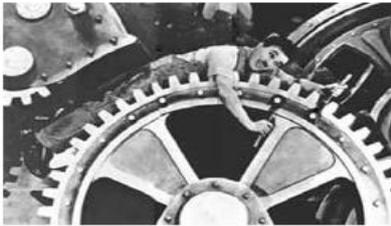
Além disso, a pesquisa *on-line* de Hilda foi uma (re)ação que fez circular poderes que estavam em trânsito. O diálogo com professora *PR* em sala embasou seu posicionamento discursivo diante do tema (linhas 4, 5 e 6), bem como sobre o professor do Ensino Básico (linhas 26, 27 e 28) e o papel do livro didático (linhas 39 e 40). Se a docente movimentou o poder nas considerações que fez, mediante seu papel de avaliadora da produção dos estudantes, ao mesmo tempo este poder transcorreu entre os sujeitos, quando, por exemplo, ela me convidou a entrar na discussão (linha 18) ou quando Hilda sentiu a necessidade de justificar que a explicitação do tema já tinha aparecido em orientações do MD para o professor (linha 32).

Como se poder perceber, a preocupação com o tema e sua forma de abordagem nos materiais didáticos em produção prevaleceram, por ser o conteúdo temático o elemento essencial dos gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015). Ademais, ele não apareceu isoladamente, mas associado às concepções de professor, material didático, escola e ensino que os sujeitos participantes dessa enunciação apresentavam. A compreensão ativa de Hilda à colocação de *PR*, entendida como o

“orientar-se em relação a ela [enunciação de outrem], encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1986, p. 131-132), foi buscada no apelo aos colegas e concretizada na produção final apresentada pelo grupo:

O trabalho sempre fez parte da história humana. Desde seus primórdios, o Homem tem desenvolvido métodos e instrumentos para facilitar sua obtenção de meios para sobreviver. Você consegue recordar alguns dos estágios e tipos de trabalho em que nos engajamos ao longo do tempo?

Para Inspirar a Discussão...



Charles Chaplin em "Tempos Modernos", filme de 1936.



"Operários", pintura de Tarsila do Amaral (1933).

1

Material do aluno

No box "Para Inspirar a Discussão", encontram-se duas figuras: a primeira é símbolo do famoso filme de Charles Chaplin "Tempos Modernos", que faz uma crítica à mecanização/automatização do trabalho (e dos trabalhadores!) após a Revolução Industrial. É interessante notar que a foto é bastante representativa, já que a personagem se encontra em meio às engrenagens, podendo remeter à ideia de que não se deve esquecer que não somente as máquinas são importantes na indústria - os funcionários também são parte desse grande sistema. A segunda imagem é uma pintura da brasileira Tarsila do Amaral e uma de suas

interpretações se refere à defesa dos direitos dos operários (vale ressaltar que, à época, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT - ainda não havia sido criada).

Para incitar a reflexão acerca das imagens, sugerimos algumas provocações:

- Como a personagem e as engrenagens se relacionam?
- Qual é uma possível leitura da obra de Tarsila - a sobreposição dos trabalhadores às chaminés etc.
- Ambas as imagens são da década de 1930. O que ocorria no mundo nessa época?
- Quem foram Chaplin e Tarsila do Amaral?

Material do professor

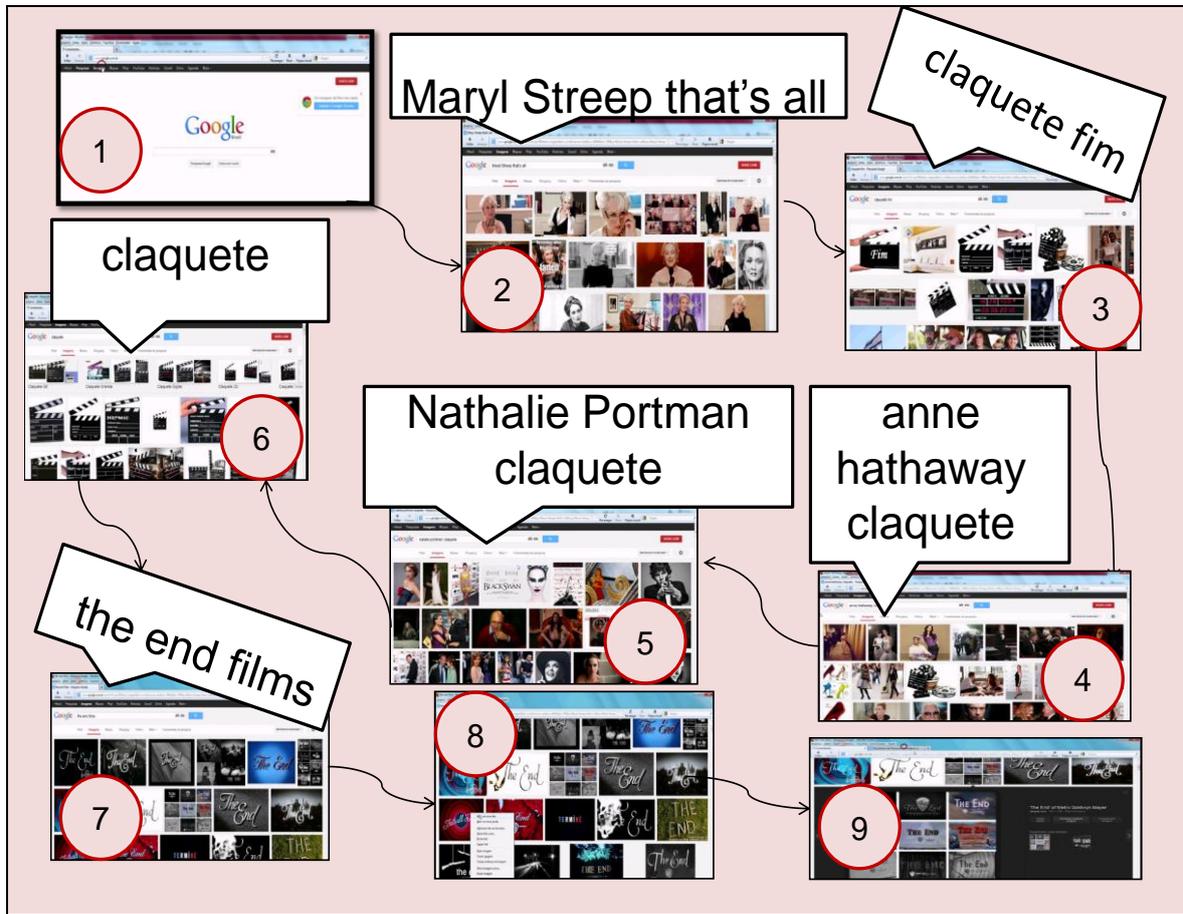
Figura 21– Cotejo entre os materiais do aluno e do professor (Fonte: MD do grupo T3)

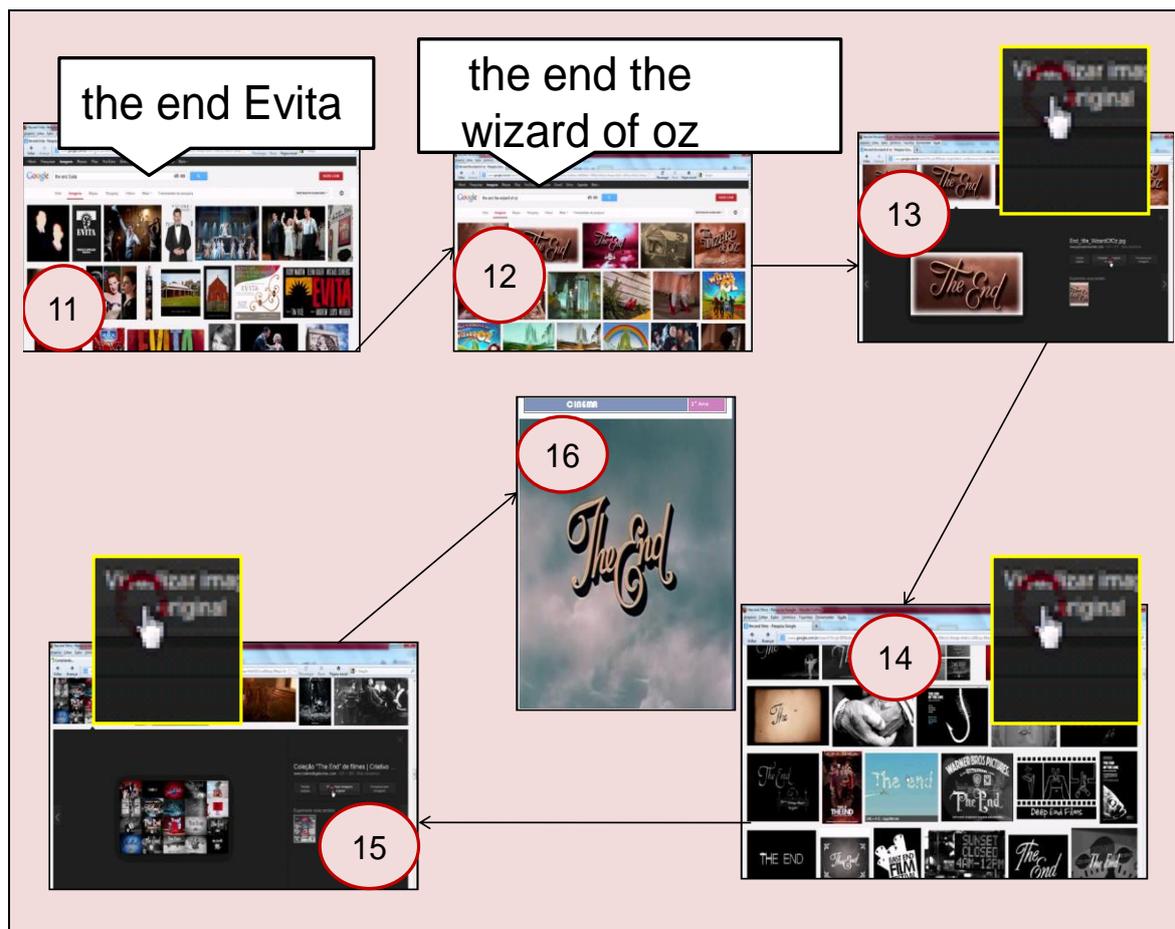
A versão apresentada pelo grupo levou em consideração os comentários da professora *PR* e da *PED* – foram inseridas questões orientadoras ao professor e explicações explícitas sobre as associações das imagens de Charles Chaplin e Tarsila do Amaral –, revelando como a **responsabilidade** é marcada pela **alteridade** nas quais os poderes estão sempre a transcurrir.

O uso da tecnologia realizado como ferramenta de busca e de comunicação com os colegas, (res)significou a prática letrada em função das muitas e rápidas informações e contato que propiciou, porém, também a refratou pelas limitações das mesmas informações, imposição de determinados caminhos de leitura (KOMESU; GALLI, 2014) e no dialogismo com diversos tipos de forças centrípetas e centrífugas do contexto acadêmico.

Finalmente, o próximo episódio tratará de uma investigação de textos não escritos (imagens) para composição do MD do grupo T1 por Oswald:

Episódio 5 – Oswald busca imagens para inserir no MD de seu grupo no encontro presencial de 19 de junho de 2013





Ao acompanhar os passos de Oswald, no Episódio 5, representado pelas imagens extraídas do vídeo com suas ações, depreende-se que a pesquisa no *Google Imagens* feita pelo aluno resumiu-se na digitação de palavras-chave nos termos de busca, visualização das figuras encontradas e investigação por mais delas, quando não exultante com o que aparecia, como se percebe ao se seguir as setas orientadas pela numeração de (1) a (09). Além disso, no meio da pesquisa, o estudante resolveu retomar o trabalho de escrita do MD, no arquivo de *Word*, elaborando um *Box* de orientação para o professor que escreveu em vermelho (10).

Este episódio, assim como os dois anteriores, demonstrou um processo de leitura não-linear na *internet* orientada pelo *Google*, porém, realizou-se distintamente aos anteriores por ter sido interrompido para a realização de outra ação, isto é, a escrita de uma parte do MD que não estava, aparentemente, relacionada com a busca de imagens que vinha fazendo até aquele momento.

Dessa forma, houve um processo marcado pela **alterdendade** do estudante que não orientou seu "ato/atividade" de contribuir com o desenvolvimento do material didático de seu grupo pela ordem de apresentação dos resultados

encontrados na *internet*, isto é, a variedade de imagens localizadas e de páginas abertas por ele não lhe impôs uma postura de ler até um suposto término – o qual nunca seria atingido pela lógica hipertextual –, mas sua **responsabilidade** lhe levou a desenvolver outro tipo de participação, enquanto buscava pela imagem e depois retornou à pesquisa. A continuidade de sua busca seguiu o mesmo padrão como vinha fazendo (11 e 12), procurando por imagens nas páginas localizadas com a diferença de que ele começou a clicar (imagens com bordas amarelas no Episódio 5) em algumas delas (13, 14 e 15) até encontrar uma que julgou adequada e a inseriu no MD como a página de encerramento (16).

Os três episódios analisados apontam para um uso da *internet*, especificamente, do *Google* como fonte à qual recorreram todos os estudantes para levantarem dados (textos e imagens) a serem introduzidos nos materiais didáticos que produziam, explicitando processos fragmentados de buscas que não se deram de maneira unidimensional e isolada, mas se combinaram com outras tarefas, como consultar a rede social, compartilhar os insucessos da busca por *e-mail* com os colegas ou produzir uma página de conclusão, evidenciando ações simultâneas de acordo com cada “ato/ocorrência”, porém, diferentes entre si, ainda que pertencentes ao mesmo “ato/atividade”, ou seja, demonstrando que, embora sujeitos de um “ato/atividade” comum, suas ações foram discursivamente distintas nos “atos/ocorrência”.

Dessa forma, os atos realizados pelos graduandos não foram influenciados deterministicamente por tecnologias digitais, ainda que eles estivessem em um processo de alteridade também com elas. Os universitários usaram delas para (en)formar práticas de letramentos naquelas situações específicas de coleta de materiais a serem contemplados por seus MD e produzirem discursividades.

Por um lado, se a leitura na *internet* foi utilizada para pesquisar dados a serem inseridos nos materiais em forma de “discurso citado” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1986,) que contribui para a produção das posições discursivas dos sujeitos, por outro lado, observei que ela foi também empregada como fonte de pesquisa de conteúdo a ser produzido dialogicamente na escrita dos materiais em composição naquele momento.

O Episódio 6 também expõe essa apropriação dialógica dos conteúdos de vozes de enunciados pesquisados na *internet* pelo Mário, do grupo T1, no dia 12 de

junho de 2013, na ocasião em que desenvolveu por escrito uma atividade com a música “Meu caro amigo” de Chico Buarque de Holanda:

Episódio 6 – Mário propondo atividade no MD de seu grupo

Chico buarque meu caro amigo wikipédia

1

2

...meus caros amigos... um álbum do músico brasileiro Chico Buarque de 1976

“Meus Caros Amigos é um álbum do músico brasileiro Chico Buarque, de 1976”

Proposta de atividade.

Nesta letra de música, Chico parece querer mandar notícias a um amigo exilado. É interessante notar, que mesmo o gênero musical, isto é, a letra de uma música, pode assumir outras formas, já que ao escutarmos podemos muito bem pensar em uma carta sendo lida em voz alta. Portanto, a partir dessa música do Chico, transforme...o que ele diz na letra em um carta para esse seu amigo no exílio.

Essa música e letra é uma das composições presentes no álbum *Meus Caros Amigos* [músico brasileiro Chico Buarque](#), de 1976.

3

Inserção

Essa música e letra é uma das composições presentes no álbum *Meus Caros Amigos* de 1976 do músico, compositor e escritor Chico Buarque. O título da música já nos revela o tom das composições e do álbum; as letras refletem a saudade dos amigos no estrangeiro, exílio

4

Alteração

Continuação da alteração

Essa música e letra é uma das composições presentes no álbum *Meus Caros Amigos* de 1976 do músico, compositor e escritor Chico Buarque. O título da música já nos revela o tom das composições e do álbum; as letras refletem a saudade dos amigos no estrangeiro, exílio imposto a partir das diretrizes da ditadura militar.

5

Proposta de atividade – Escrita]

Essa música e letra são uma das composições presentes no álbum *Meus Caros Amigos* de 1976 do músico, compositor e escritor Chico Buarque. O título da música já nos revela o tom das composições e do álbum; as letras refletem a saudade sentida pelos amigos distantes exilados no estrangeiro pelas diretrizes da ditadura militar e também do sentimento de união que os amigos que aqui ficaram são obrigados a ter. Na letra de *Meu caro amigo*, Chico parece querer mandar notícias a um desses amigos distantes. A situação crítica imposta pela ditadura, fez por outro lado, que as manifestações artísticas discutissem esses assuntos, e respondessem a altura refletindo o momento histórico do momento.

6

Após ouvirmos a composição, é interessante notar, que mesmo o gênero musical, isto é, a letra de uma música, pode assumir outras formas, já que ao escutarmos podemos muito bem imaginar talvez uma carta sendo lida em voz alta. Desse modo, a partir dessa música de Chico Buarque, transforme o que ele diz na letra em um carta para esse seu amigo no exílio.

No Episódio 6, Mário iniciou sua busca pelo *Google*, já especificando o endereço a que gostaria de ser direcionado, a saber, a *Wikipédia* (1). O graduando copiou as informações sobre a data de publicação da música e o nome do álbum (2) e as colou no arquivo de *Word*, referente ao MD em elaboração de seu grupo que estava aberto (3). O dado foi englobado a um enunciado já existente com algumas modificações (4): inversão da ordem em que aparecia a data de 1976 e acréscimo da informação de que Chico Buarque é “compositor e escritor”. Houve também correções de ortografia (“extrangeiro” para “estrangeiro” em 5) e, em 6, o estudante uniformizou o tamanho e a cor das letras e inseriu o texto no enunciado de uma atividade de escrita a ser proposta para seus alunos projetados.

Com efeito, o universitário extrapolou as informações extraídas da *internet*, apropriando-se delas para construir dialogicamente um enunciado em que abordou o regime da ditadura militar e sua relação com as manifestações artísticas nesse período, usando-as como mote para criar uma atividade de produção textual com o gênero carta (“Proposta de atividade – Escrita”).

Se a *internet* lhe ofereceu condições para colocar no enunciado elaborado informações sobre a composição, a forma como as englobou não foi determinada por esses dados oferecidos pelo resultado da consulta ao site da *Wikipédia*. O posicionamento discursivo de Mário dialoga com sua concepção sobre a situação política da época abordada, que pode ser percebida por meio de termos que demonstram sua apreciação valorativa sobre o período entre desacordo com o regime (“situação crítica imposta pela ditadura”) e valorização da produção artística (“respondessem a altura”).

Coincidentemente, dois anos depois de minha observação em campo, Rojo e Barbosa (2015) abordaram, justamente, uma atividade com essa canção de Chico Buarque de Holanda para tecerem considerações acerca dos gêneros do discurso. Na ocasião, as autoras chamaram a atenção para o fato de que “a escolha de hibridizar carta e canção e de remeter ‘uma fita’ faz todo sentido e constitui o tema do enunciado (a censura na época da ditadura) na situação histórica em que os participantes se encontravam.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 103). O que elas denominam de “tema do enunciado” foi percebido por Mário que o aproveitou para solicitar uma atividade de escrita a seus alunos em projeção, estabelecendo relações dialógicas entre o tema da canção e o tema de sua atividade e, por fim,

para posicionar-se discursivamente contra a ditadura militar e levar os alunos a fazerem o mesmo.

Em suma, os episódios aqui mencionados, ilustram a tendência de pesquisas na *internet* mais praticada pelos alunos de todos os grupos, ou seja, recorrer a informações localizadas pelo motor de busca do *Google* para incorporá-las como “discurso citado” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1986,) ou em enunciados escritos que elaboram em seus MD.

Dessa forma, o uso da *internet* para pesquisar pôde suscitar reflexões sobre a diferença entre seu emprego para localização de informações e o posicionamento discursivo dos sujeitos com elas, em outras palavras, como as selecionaram e incorporaram-nas nessa prática de letramento em meio à **alterdendades, responsagenvidades e poderes plasmados** que encaminharam seus atos para constantes (en)formações que, tanto (res)significaram, como refrataram ações naquele contexto com tecnologias digitais.

Ao longo da coleta de material e da produção propriamente dita, ficou claro como os graduandos também se utilizaram de tecnologias digitais para colocarem “a mão na massa” em seus MD por meio dos programas de computador e de uma ferramenta *on-line*, como tratarei no próximo subitem.

6.2.2 *Tecnologias digitais usadas para subsidiar as produções*

No que tange ao processo de produção escrita dos materiais em si, o uso da ferramenta tecnológica de escrita compartilhada aconteceu desde o primeiro dia em que os alunos iniciaram seus trabalhos, na biblioteca, embora não tenha havido indicações ou prescrições de quais ferramentas, programas ou *softwares* eles deveriam ou poderiam empregar. Uma das alunas que dominava bastante tecnologias digitais e já foi citada, Adélia, impulsionou seu grupo a utilizar o *Google Drive*, inclusive, ensinando seus colegas a empregá-lo, como corrobora o Episódio 7, na aula de 15 de maio de 2013:

Episódio 7 – Adélia (A) ensina Clarice (C) e Mário (M) a usarem o *Google Drive*

1	M: como é que eu faço”
2	A: você tem e-mail do gmail” entra lá “meu DRive” drive DRIVE lá “meu drive”
3	e aí vc vai é:: ((ela fala, apontando na tela do computador onde está o outro
4	aluno))/.../ ai a gente pode conversar aqui do lado’ ó ((mostra com o dedo na
5	tela do computador)) e a gente sabe quem mexeu e quem mexeu’ não

6	M: NOSSA isso é incrível' CARA
7	C: a onde é que vai para achar isso"
8	A: ((indicando na tela)) ó:: drive' ó drive' Alí vc procura LA 071' vem no
9	compartilhados com você
10	C: não tem
11	A: tem sim. /.../ ((apontando na tela))
12	A: tá vendo" e onde a gente tá' eu tô aqui ó
13	M: e cor que eu sou aqui"
14	A: você é o verdinho
15	C: verde
16	M: CREDO ((entusiasmado))
17	A: O Mário descobriu o <i>google doc</i> . ((Risos)) ele tá feliz da vida ((ela fala
18	rindo e chama a professora)) Ô professora
19	PR: oi
20	A: ele descobriu o <i>google doc</i> aqui e ele tá feliz da vida
21	PR: A:: eu nem sei usar isso também
22	A: ah mas é FANTÁSTICO
23	C: mas é interessante isso daqui dá até pra fazer/ trabalhar pelo computador
24	A: eu converso em todos os trabalhos' olha você aqui

No Episódio 7, Adélia repartiu os conhecimentos que tinha da ferramenta *Google Drive* com os colegas de seu grupo, inclusive, apresentando-a pela primeira vez a Mário que ficou surpreso com as possibilidades que descobriu nela (linhas 6 e 16). Este primeiro momento pode ser caracterizado como uma exposição técnica do editor de textos, na qual a universitária explicou sobre potencialidades (*affordances*) do serviço de escrita compartilhada. Além disso, houve uma proposição por parte dela para que o grupo aderisse ao seu uso.

O conhecimento sobre a funcionalidade da tecnologia em questão, nesse momento, diferenciou a universitária dos demais estudantes de seu grupo, os quais não estavam acostumados ao uso do serviço e configurou nova circulação para os poderes no "ato/atividade" em curso, na qual Adélia passou a ser a líder, comandando ações pelo uso de verbos no modo imperativo (linhas 2, 3 e 8) e resposta a dúvidas dos colegas (linhas 2, 8 e 14). A ação de liderança foi estendida para todos os grupos que aderiram ao uso da ferramenta justificada pela oportunidade de potencializar o trabalho colaborativo e nosso acompanhamento (da professora PR e meu), como esclareço rememorando o diário de campo:

Excerto de diário de campo que elaborei no dia 15 de maio de 2013

"Como o *Teleduc* estava fora do ar, os alunos ficaram trabalhando *on-line* no *Google Drive* e Adélia ensinou a PR que ela poderia acompanhá-los enquanto eles mexiam no arquivo em tempo real e também fazer comentários. Ela [a professora] foi lendo e comentando os arquivos dos alunos *on-line* e eu também. Eu também tentava caminhar pela sala para sondar o que

conversavam e faziam. Ao final, salvei os arquivos finais dos alunos. A ideia de usar o *Drive* se mostrou tão produtiva que foi recomendada a todos os grupos. Essa ferramenta do *G-mail* é notória por propiciar escrita colaborativa mediada pela tecnologia digital.”

O adjetivo intensificado pelo advérbio na expressão “tão produtiva”, bem como o uso do qualificador “notória” indicam a apreciação positiva que eu expressei naquele momento, pensando nas supostas facilidades oferecidas pela ferramenta, em função de o *Teleduc*, plataforma já reconhecida pela Unicamp institucionalmente, não estar funcionando (situação que não raramente acontece) e pela concepção que, na época, tanto eu quanto a professora tínhamos de uso de tecnologias digitais como facilitadores do trabalho colaborativo. Assim, os três grupos foram orientados por nós a abrir documentos compartilhados comigo e com a professora *PR* de forma que pudemos acompanhar as edições e o desenvolvimento de suas produções em versões variadas (Cf. Quadro 13).

Certamente, do ponto de vista de meu trabalho como pesquisadora, a ferramenta potencializou um acompanhamento em tempo real e memória das várias versões dos alunos que cooperaram com a formação do *corpus* do trabalho. A visão de analista, no entanto, demarca, hoje, como o mito da igualdade de ações com tecnologias digitais se sustentou naquele “ato/ocorrência” do contexto acadêmico. Conforme Ribeiro e Coscarelli (2013):

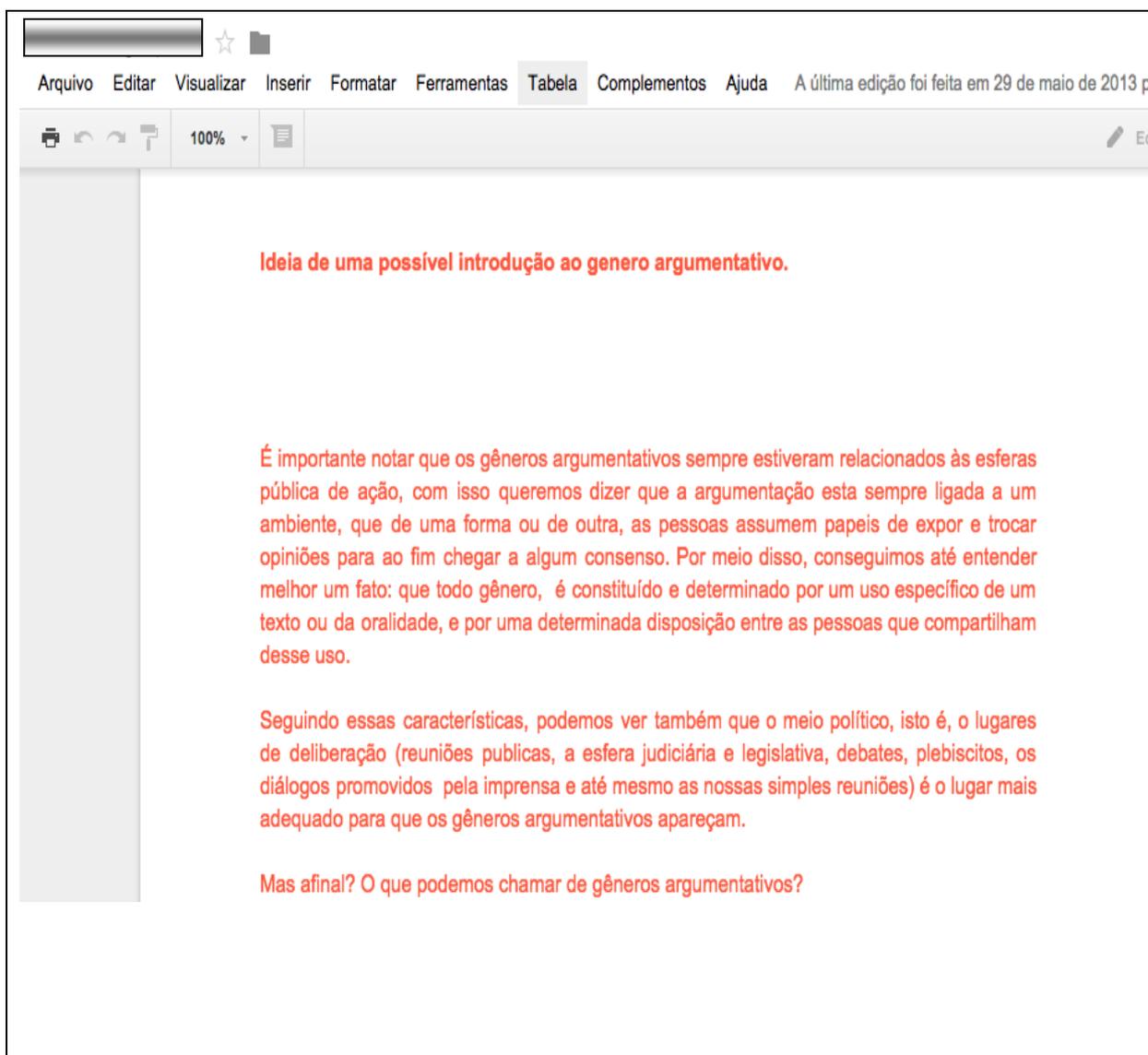
Na maioria dos casos, os estudantes usam muito o computador e a internet, mas editores de texto como o Google Docs não são parte de seu repertório de ferramentas. Essa falta de familiaridade de alguns estudantes com ambientes digitais influencia diretamente o modo como eles usam e se apropriam da tecnologia quando isto é necessário.²³⁸ (RIBEIRO; COSCARELLI, 2013, p. 113, *tradução minha*).

Logo, como os graduandos tinham relações diferentes com as tecnologias digitais e com o *Google Drive*, suas formas de usos dessa para a prática acadêmica em questão deram-se distintamente. Para examiná-las e teorizar sobre suas implicações, baseio-me em alguns episódios que julgo significativos sobre essas utilizações para cada um dos grupos, assim como o Episódio 7.

²³⁸ No original: “In most cases. Students use the computer and the internet a lot, but text editors such as Google Docs are not part of their repertoire of tools. This unfamiliarity of some students with digital environments directly influences the way they use and appropriate technology when it is demanded from them.” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2013, p. 113).

A expectativa da ação do grupo DH em função do conhecimento prévio da ferramenta por um de seus membros (Adélia), que como já afirmado, passou a assumir a liderança, era a de que a ferramenta fosse empregada de forma frequente para o desenvolvimento do MD sobre o tema selecionado pelos sujeitos. Por meio das edições resgatas do histórico de ações do *Google Drive*, entretanto, observei que eses alunos trabalharam de maneira menos colaborativa, no documento compartilhado *on-line*, editando trechos diferentes entre si, como pode ser explorado na observação do episódio do dia 28 de maio de 2013, formado pelas telas com as edições dos universitários:

Episódio 8 – Escrita de parte do material pelo grupo T2 (Fonte: *Google Drive* do grupo)



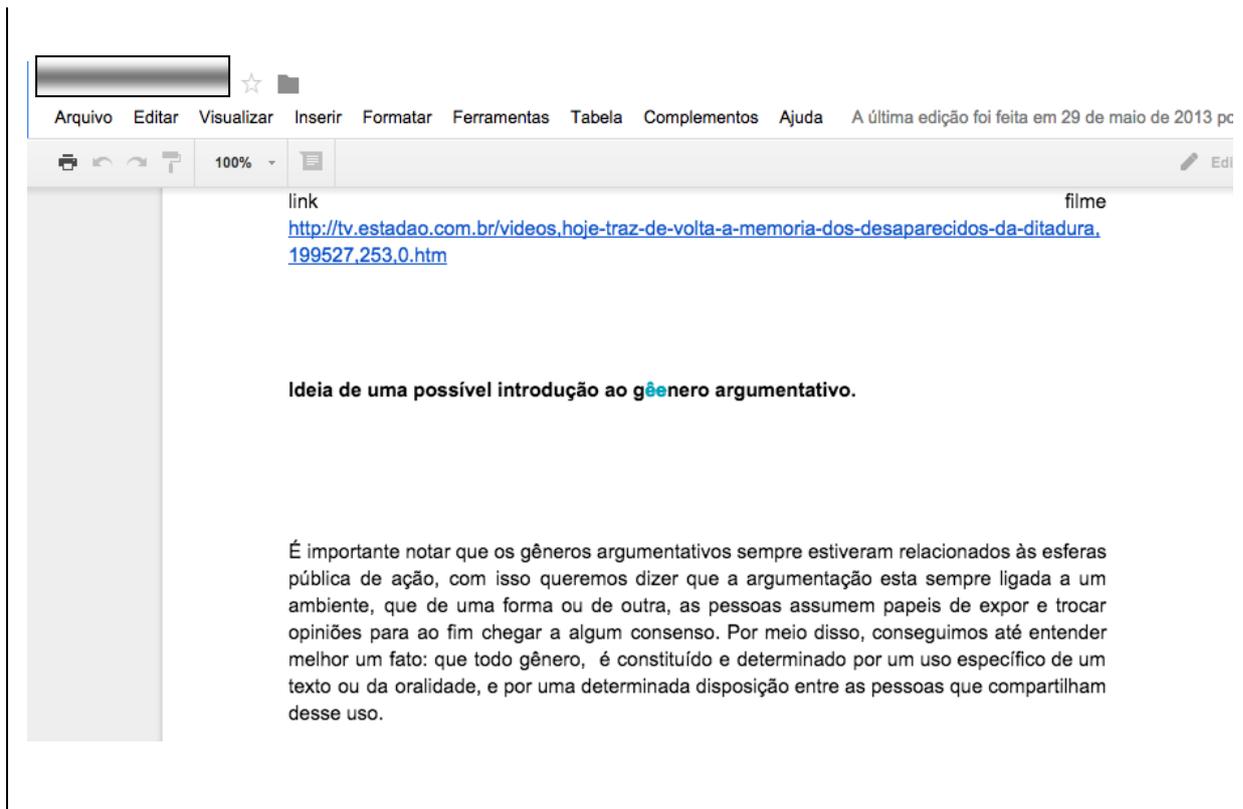
The image is a screenshot of a Google Drive document editor interface. At the top, there is a menu bar with options: Arquivo, Editar, Visualizar, Inserir, Formatar, Ferramentas, Tabela, Complementos, and Ajuda. To the right of the menu, it says "A última edição foi feita em 29 de maio de 2013 por". Below the menu is a toolbar with icons for print, undo, redo, and zoom (set to 100%). The main content area of the document contains the following text in red:

Ideia de uma possível introdução ao genero argumentativo.

É importante notar que os gêneros argumentativos sempre estiveram relacionados às esferas pública de ação, com isso queremos dizer que a argumentação esta sempre ligada a um ambiente, que de uma forma ou de outra, as pessoas assumem papeis de expor e trocar opiniões para ao fim chegar a algum consenso. Por meio disso, conseguimos até entender melhor um fato: que todo gênero, é constituído e determinado por um uso específico de um texto ou da oralidade, e por uma determinada disposição entre as pessoas que compartilham desse uso.

Seguindo essas características, podemos ver também que o meio político, isto é, o lugares de deliberação (reuniões publicas, a esfera judiciária e legislativa, debates, plebiscitos, os diálogos promovidos pela imprensa e até mesmo as nossas simples reuniões) é o lugar mais adequado para que os gêneros argumentativos apareçam.

Mas afinal? O que podemos chamar de gêneros argumentativos?



Mário, nesse dia, fez várias inserções no documento, elaborando enunciados para atividades, inserindo *boxes* informativos e textos, como por exemplo, a parte em vermelho em que sugere a introdução do trabalho com gêneros argumentativos (“Ideia de uma possível introdução ao gênero argumentativo.”).

Pelos registros, as outras pessoas do grupo (Adélia e Clarice) abriram o documento compartilhado e trabalharam nele no mesmo período, porém, não deram continuidade à sugestão colocada pelo colega, mexendo em outras partes do MD. A única revisão no trecho foi realizada por Adélia, em azul, quando incluiu o acento circunflexo na palavra “gênero”. Essa ação indicou como a aluna estava ciente das inserções do colega, já que fez uma correção pontual, porém, sua opção no momento foi trabalhar em outras partes do documento.

Nesse sentido, o trabalho de escrita mediado pelo editor de texto *on-line* não chegou a explorar sua potencialidade de edição colaborativa em tempo real, mas foi empregado apenas como registro e armazenamento das escritas desenvolvidas por cada membro. Ressalto ainda que não estou entendendo colaboração como sucedida quando os sujeitos trabalham simultaneamente sobre as mesmas partes do texto, mas ao se voltarem de maneira integrada e negociada

para um trabalho em comum (MAGALHÃES, 1998), ainda que não ao mesmo tempo.

Diversamente a essa concepção, os universitários desse grupo dividiram afazeres entre si. A separação de atividades entre os membros do grupo desencadeou diversos conflitos, revelando um processo de segmentação física do trabalho e concepção de escrita como atividade individual, distante da perspectiva dos letramentos, como se fosse possível que cada um dos universitários escrevesse “a sua parte”.

Essa concepção de escrita homogênea e passível de distribuição em partes que constituiriam um todo se aproxima da consideração do ato de escrever como uma habilidade a ser adquirida, já que o texto, para eles, poderia ser formado pela simples justaposição de peças fragmentadas. Noto assim que, mesmo em uma prática de letramento um pouco mais livre do discurso acadêmico, pois os estudantes não tinham de produzir um gênero acadêmico tradicional escrito, a força de uma concepção de letramento autônomo (STREET, 1984) se sobrepõe, como se escrever na universidade fosse igual em qualquer prática.

Além disso, nem mesmo a mediação de uma tecnologia digital projetada para o desenvolvimento de ação colaborativa foi capaz de modificar a prática já enraizada entre os letramentos acadêmicos e cultivada desde o Ensino Básico, no qual poucas possibilidades de ação com as discursividades dos textos são exploradas.

Esse resultado pode indicar, por um lado, a pouca expressividade da simples inserção de uma tecnologia em uma prática de letramento acadêmico de modificar aspectos culturais fortemente instaurados e, por outro lado, como tecnologias digitais podem dar continuidade à circulação dos poderes que nunca cessa, de modo que a tecnologia não modifica a prática, mas permite novas remodelações para o poder. É o que mostra, por exemplo, o episódio em que pude analisar as interações verbais entre os estudantes desse grupo, conforme utilizavam o *Drive* na sala de aula:

Episódio 9 – Interação entre Adélia (A) e Mário (M)

1	A: o filho' isso aqui que você escreveu' aqui é: tanto imprensa' política etc (+)
2	Isso aqui é um comentário”
3	M: é::... não... é um comentário

4	A: isso não é um comentário NÃO' se não a gente/eu vou ler e vou achar que
5	está fugindo à norma e tal...
6	M: então como que a gente faz''
7	A: faz assim ó' você seleciona o que tem que ser' um pedaço do texto e coloca
8	inserir comentário que aí vem com a imagem ((ela faz mostrando pra ele na
9	tela do computador))
10	M ah tá.
11	A: você entendeu?
12	M: entendi.

Neste episódio, os universitários sentavam-se próximos, na sala de pesquisa da biblioteca do IEL, trabalhando em computadores diferentes, quando a primeira interrompeu a atividade para fazer uma pergunta (linha 1), que na realidade, foi o início de uma crítica ao modo como o outro estava inserindo comentários no MD compartilhado no *Google Drive*.

Esse dado indica que o uso da ferramenta tecnológica veiculou processos de **alterdendades** (entre os alunos e a tecnologia, por exemplo), redimensionando suas **responsagenvidades** (Adélia critica Mário que parece submeter-se à censura) que faz transcorrer **poderes**, por exemplo, entre os alunos, marcado pelo domínio da técnica como atribuição maior de poder ao sujeito no “ato/ocorrência” específico.

Não se pode afirmar a partir desse episódio, todavia, que essa seja uma regra, isto é, que as tecnologias digitais não transformam as práticas de letramentos dentro da universidade em nenhuma situação. É possível alegar, contudo, que elas (res)significaram-nas e refratam-nas em diversas direções, dentre as quais uma possibilidade foi demonstrada nos usos realizados por esses alunos. As observações das ações dos outros grupos, mediada pelo *Google Drive*, permitiram outras considerações. Inicio-as por um episódio relativo ao grupo do T1:

Episódio 10 – Escrita de parte do material pelo grupo T1 (Fonte: *Google Drive* compartilhado pelo grupo)

que viu. Com isso, você reflete sobre o que foi visto, e é essa reflexão bem feita e embasada que forma sua opinião, o que você pensa a respeito do que viu.

3- “Papo cabeça”

Nada melhor para conhecer outros argumentos e opiniões, por vezes, que até desconstroem o que você pensava antes, do que uma boa conversa, não é?

Pode parecer que não, mas a conversa, o bate papo, não só sobre sobre filmes, ajuda muito na construção e na exposição de sua opinião, crítica. A partir da conversa, você toma contato com outros posicionamentos, opiniões, e esse contato, e às vezes, contraste, é o que vai colocar seus argumentos “em jogo”, o que pode tanto te ajudar a se fixar mais ainda no que você pensava, reforçar sua opinião, ou provocar deslocamento e desconstrução do seu ponto de vista, você pode mudar de opinião completamente. Uma loucura, não é? Mas é um exercício **muioextremamente** bom, divertido e importante para refletir sobre um filme ou assunto qualquer. Pense nisso na próxima vez que você conversar com seus amigos sobre um filme.

questionamentos sobre o que viu. Com isso, você reflete sobre o que foi visto, e é essa reflexão bem feita e embasada que forma sua opinião, o que você pensa a respeito do que viu. **Os enunciados estão muito grandes. Tentem ser objetvos para ficar mais claro para o aluno**

3- “Papo cabeça”

Nada melhor para conhecer outros argumentos e opiniões, por vezes, que até desconstroem o que você pensava antes, do que uma boa conversa, não é?

Pode parecer que não, mas a conversa, o bate papo, não só sobre sobre filmes, ajuda muito na construção e na exposição de sua opinião, crítica. A partir da conversa, você toma contato com outros posicionamentos, opiniões, e esse contato, e às vezes, contraste, é o que vai colocar seus argumentos “em jogo”, o que pode tanto te ajudar a se fixar mais ainda no que você pensava, reforçar sua opinião, ou provocar deslocamento e desconstrução do seu ponto de vista, você pode mudar de opinião completamente. **Uma loucura, não é? Mas é um exerecio muito bom, divertido e importante para refletir sobre um filme ou assunto qualquer. Pense nisso na próxima vez que você conversar com seus amigos sobre um filme.**

Conehc

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda A última edição foi feita em 1 de julho de 2013 por

100% Ed

entrevistas, conhecer outras perspectivas:

Conhecendo a obra e usando como base aquilo que você sabe dela - tanto seus conhecimentos prévios, quanto os que adquiriu a partir de uma pesquisa mais aprofundada -, já é possível que você reflita criticamente sobre aquilo que viu.

Conhecendo a obra e usando como base seus conhecimentos e critérios de análise, tanto seu conhecimento prévio quanto os que adquiriu recentemente, você já é capaz de levantar questionamentos sobre o que viu. Com isso, você reflete sobre o que foi visto, e é essa reflexão bem feita e embasada que forma sua opinião, o que você pensa a respeito do que viu. Os enunciados estão muito grandes. Tentem ser objetivos para ficar mais claro para o aluno

3- “Papo cabeça”

Nada melhor para conhecer outros argumentos e opiniões, por vezes, que até desconstroem o que você pensava antes, do que uma boa conversa, não é?

Pode parecer que não, mas a conversa, o bate papo, não só sobre sobre filmes, ajuda muito na construção e na exposição de sua opinião, crítica. A partir da conversa, você toma contato com outros posicionamentos, opiniões, e esse contato, e às vezes, contraste, é o que vai colocar seus argumentos “em jogo”, o que pode tanto te ajudar a se fixar mais ainda no que você pensava, reforçar sua opinião, ou provocar deslocamento e desconstrução do seu ponto de vista, você pode mudar de opinião completamente.

Conhecendo a obra e usando como base aquilo que você sabe dela - tanto seus conhecimentos prévios, quanto os que adquiriu a partir de uma pesquisa mais aprofundada -, já é possível que você reflita criticamente sobre aquilo que viu.

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda A última edição foi feita em 1 de julho de 2013 por

100% Ed

previos, quanto os que adquiriu a partir de uma pesquisa mais aprofundada -, ja e possivel que reflita criticamente sobre aquilo que viu.

Os enunciados estão muito grandes. Tentem ser objetivos para ficar mais claro para o aluno

3- “Papo cabeça”

Nada melhor para conhecer outros argumentos e opiniões, ~~por vezes~~, que ~~podem~~ até desconstroem o que você pensava antes, do que uma boa conversa, não é?

Pode parecer que não, mas a conversa, o bate papo, não só sobre sobre filmes, ajuda muito na construção e na exposição de sua opinião, crítica. A partir da conversa, você toma contato com outros posicionamentos, opiniões, e esse contato, e às vezes, contraste, é o que vai colocar seus argumentos “em jogo”, o que pode tanto te ajudar a se fixar mais ainda no que você pensava, reforçar sua opinião, ou provocar deslocamento e desconstrução do seu ponto de vista, você pode mudar de opinião completamente.

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda A última edição foi feita em 1 de julho de 2013 por .

100% Edit

conhecer obras parecidas:

Conhecendo a obra e usando como base aquilo que você sabe dela - tanto seus conhecimentos prévios, quanto os que adquiriu a partir de uma pesquisa mais aprofundada -, já é possível que reflita criticamente sobre aquilo que viu.

Os enunciados estão muito grandes. Tentem ser objetivos para ficar mais claro para o aluno

3- “Papo cabeça”

Nada melhor para conhecer outros argumentos e opiniões que podem até ~~mudar~~ desconstruem o que você pensava antes, do que uma boa conversa, não é?

Pode parecer que não, mas a conversa, o bate papo, não só sobre sobre filmes, ajuda muito na construção e na exposição de sua opinião, crítica. A partir da conversa, você toma contato com outros posicionamentos, opiniões, e esse contato, e às vezes, contraste, é o que vai colocar seus argumentos “em jogo”, o que pode tanto te ajudar a se fixar mais ainda no que você pensava, reforçar sua opinião, ou provocar deslocamento e desconstrução do seu ponto de vista, você pode mudar de opinião completamente.

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda A última edição foi feita em 1 de julho de 2013 por .

100% Edit

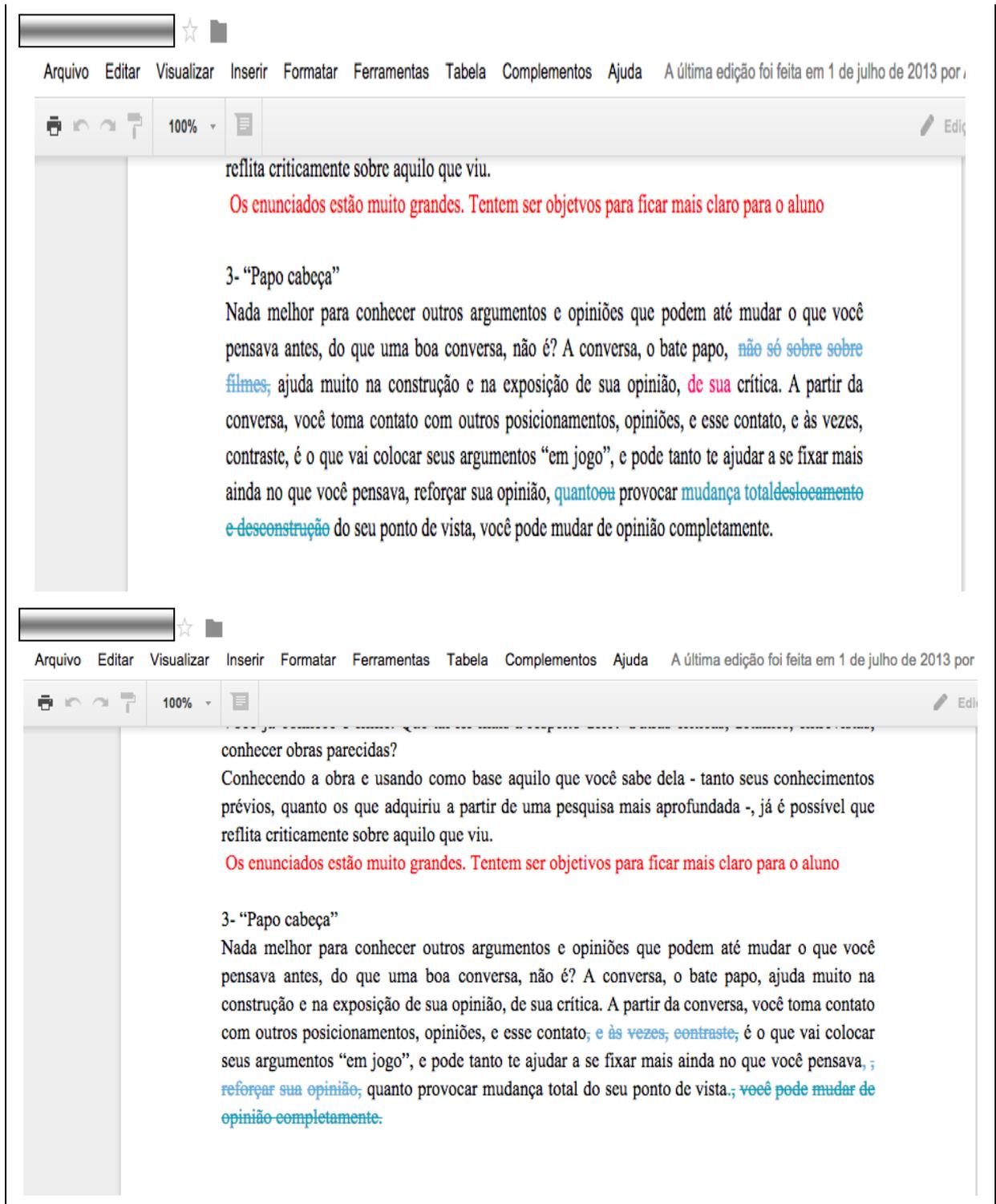
previos, quanto os que adquiriu a partir de uma pesquisa mais aprofundada -, ja é possível que reflita criticamente sobre aquilo que viu.

Os enunciados estão muito grandes. Tentem ser objetivos para ficar mais claro para o aluno

3- “Papo cabeça”

Nada melhor para conhecer outros argumentos e opiniões que podem até mudar o que você pensava antes, do que uma boa conversa, não é?

~~A~~Pode parecer que não, mas a conversa, o bate papo, não só sobre sobre filmes, ajuda muito na construção e na exposição de sua opinião, crítica. A partir da conversa, você toma contato com outros posicionamentos, opiniões, e esse contato, e às vezes, contraste, é o que vai colocar seus argumentos “em jogo”, o que pode tanto te ajudar a se fixar mais ainda no que você pensava, reforçar sua opinião, ou provocar deslocamento e desconstrução do seu ponto de vista, você pode mudar de opinião completamente.



No Episódio 10, formado pela captura de telas de ações dos integrantes do grupo no *Google-Drive*, conhece-se que os três membros interagiram sobre o mesmo trecho do material escrito. Inicialmente, Cora (em azul claro) realizou uma troca lexical (“extremamente” por “muito”) e uma mudança de classe gramatical (“reflexão” por “refletir”). Ademais, eu mesma, na função de PED fiz o comentário em

vermelho, alertando sobre a extensão dos enunciados, o que levou a estudante, instantes depois, a cortar um trecho e a reescrever o enunciado de maneira mais sucinta. Ela continuou a revisão, quando, interessantemente, os três alunos interagiram no mesmo parágrafo (penúltima imagem do episódio), em que além de Cora, estava Oswald em azul escuro e Ana Cristina em vermelho e, novamente, essa última e Cora, no último momento ilustrado em processo de alteridade.

Entretanto, embora o trio pareça ter explorado mais as potencialidades de escrita simultânea da ferramenta em relação ao outro grupo anteriormente comentado, o que vejo é a realização de revisões linguísticas nas quais a editora inicial considerou as modificações realizadas pelos editores seguintes, não as desfazendo e respondendo à consideração da PED. Dessa forma, a apropriação da tecnologia seguiu convenções de revisão de textos impressos, provavelmente devido ao dialogismo entre as práticas acadêmicas e escolares e à visão de “correção textual” carregada por esses estudantes, a saber, o foco no linguístico-textual.

O episódio corrobora a tese de que a presença de tecnologias digitais não necessariamente modifica práticas letradas naturalmente e que o não conhecimento prévio dos estudantes sobre elas afeta suas assimilações (RIBEIRO; COSCARELLI, 2013). Logo, a mera inserção de tecnologias digitais nos cursos de formação inicial de professores como prescrevem grande parte da orientação legal e também os currículos de Letras (Cf. Capítulo 4) não seria suficiente para resolver problemas em práticas de letramentos na universidade, já denunciadas por estudiosos dos Letramentos Acadêmicos (Cf. Capítulo 2).

Ele também serve como reflexão sobre o critério de apreciação de textos escritos que circula na academia e serão transportados para a ação docente desses professores quando formados, levando-os a privilegiar aspectos linguísticos de escrita. A atenção à formação inicial desses professores merece, creio eu, uma reflexão.

Por fim, ao considerar o uso da ferramenta *Google Drive* pelo grupo T3, alego que este não trilhou o mesmo caminho que nenhum dos dois grupos já tratados, ou seja, não verifiquei elevada quantidade de ações simultâneas na produção textual *on-line*, nem uma divisão rígida do trabalho, mas a confecção em colaboração em um outro sentido.

É preciso dizer, anteriormente à apresentação do episódio, que as estudantes do grupo buscavam sempre se sentarem juntas e discutirem,

sobremaneira oralmente, acerca de seu MD. Muitas vezes, Hilda se destacava como a redatora e editora principal que aparecia nos registros do *Drive*, porém, tratava-se de ação decorrente de discussões faladas prévias em grupo, como constatei ao observar meu grande contexto dialógico por meio de minha observação e das gravações de suas interações nos encontros.

Além disso, os registros pela ferramenta digital mostraram um processo de intensa revisão dentro desse grupo, em que as partes podem não ter sido escritas e revisadas, simultaneamente, mas eram lidas e reescritas em colaboração. A esse respeito, tem-se o Episódio 11, abarcando os dias 10 e 11 de junho de 2013:

Episódio 11 – Reescrita na produção do material do grupo T3 (Fonte: *Google Drive* compartilhado pelo grupo)

- a) Em grupos, elabore uma enquete com de duas questões baseadas na reportagem acima. Em seguida, peça ajuda ao professor e discuta com seus colegas as enquetes criadas por eles e, assim, elejam uma delas para ser aplicada em seu colégio. Depois de discutir todas as enquetes preparadas pelos seus colegas, escolha, juntamente ao professor, uma delas para ser aplicada em seu colégio. Com as respostas em mãos, analise-as, tire suas conclusões e quantifique os dados. (FALAR SOBRE PESQUISA QUANTITATIVA??? Oh, God, sinto MUITO em dizer que sim :- Dex'á que faço.)
- b) Na sua opinião, existem diferenças entre homens e mulheres no mundo do trabalho? Discorra sobre o assunto.

BOX: *Quanti... O quê?*

Você sabia que quando uma pesquisa é realizada, é preciso escolher a sua modalidade? Isto dependerá dos objetivos dos pesquisadores e, assim, haverá uma maneira própria de se encarar os dados obtidos. No caso da pesquisa "quantitativa", o

4. UNIDADE 2:

- a) Música narrativa - procurar (como opção, a fábula "A Cigarra e a Formiga") - Definido - canção de Chico Buarque.

UNIDADE 2: Trajetórias

A música a seguir é de autoria de Chico Buarque e foi lançada em 1971, época da ditadura militar no Brasil. Ouça a canção, leia a letra com atenção e, acima de tudo, aproveite essa obra-prima da música popular brasileira!

"Construção" - Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Interpretar e Discutir

1) A ditadura militar, que durou de 1964 a 1984, trouxe muitas implicações para a vida de todos os brasileiros. Esquematize algumas dessas consequências para a política e as diversas partes da população.

2) A letra trata do último dia de vida de um pedreiro. Entretanto, esse desfecho não é previsível - só é revelado nos três últimos versos. Até então, a narração do dia desse profissional é feita com uma cadência aparentemente indiferente. Considerando-se o contexto histórico em que a música foi escrita e lançada, qual é o efeito de sentido causado por esse "descaso" com a personagem retratada?

3) O verso "Subiu a construção como se fosse máquina", bem como o fato de o final de todos os versos ser constituído por palavras proparoxítonas, transmitem uma ideia de automatização e de alienação do trabalhador. Pensando em tudo o que já estudamos acerca das relações pessoais que podem ser estabelecidas com nosso emprego, o que poderia ser dito sobre o posicionamento do profissional retratado na música? Ele, provavelmente, encara-o como profissão ou emprego? Justifique sua resposta.

* "Verbeteando" → Emprego, segundo o Houaiss:

"Ato ou efeito de empregar(-se); utilização prática; aplicação; ocupação em serviço público ou privado; cargo, função, colocação; local em que se exerce essa ocupação."

4) Que outros versos podem ser considerados como descrição da visão que a sociedade tem desse trabalhador? Descreva essa visão, apontando os trechos que confirmam sua resposta, e explique como chegou a essa conclusão.

Falando sobre os pontos de vista que a sociedade pode ter de um profissional, vem à tona o conceito de estereótipo. De acordo com o Dicionário Michaelis Online, esse termo é definido como "imagem mental padronizada, tida coletivamente por um grupo, refletindo uma opinião demasiadamente simplificada, atitude afetiva ou juízo incriterioso a respeito de uma situação, acontecimento, pessoa, raça, classe ou grupo social".

(colocar imagens!)

(colocar imagens!)

Com base nessas noções, discuta as seguintes questões com a sala:

1) Na sua opinião, existem profissões que são mais estereotipadas do que outras? Descreva alguns desses estereótipos, sugerindo teorias que possam ter suscitado a formação dessas impressões.

2) Esse termo, na definição do Dicionário Michaelis Online, tem carga pejorativa. Qual é uma possível consequência de um uso indiscriminado dos estereótipos?

Curiosidade/Ilustrando: Estereótipos de Profissionais no Cinema

BOX de contextualização e link com a unidade anterior:

Até aqui, vimos como a escolha da profissão é uma decisão de grande importância para a vida de qualquer pessoa e que há muitas maneiras de tentar encontrar nosso caminho no mundo do trabalho. Nesta unidade, trataremos mais profundamente das trajetórias traçadas por nossas ações e atitudes e que formam, assim, a nossa história. Propomos o estudo das narrativas e relatos pessoais, ainda sob o tema trabalho, para que você aprenda a contar seu próprio percurso rumo à decisão profissional.

BOX: Saiba Quem É Chico Buarque

xxx

d)

Neste Episódio 11, Rachel, em azul, revisou uma parte antecipadamente escrita por Hilda em vermelho. Aquela trocou algumas preposições (“de” por “com”), fez concordâncias nominais necessárias (acrescentou, por exemplo, o “s” em “baseadas”), inverteu a ordem de trechos (como indicam os termos riscados) e respondeu de forma bastante multimodal ao comentário da colega sobre a necessidade de se abordar a pesquisa quantitativa (“Oh, God, sinto MUITO em dizer que sim :/ - Dex’a que eu faço”), usando maiúscula para ênfase, símbolo e abreviação. Aliás, Rachel compôs um *Box* sobre o assunto (“BOX Quanti... O quê?”) e ainda sugeriu a inserção de uma música de Chico Buarque (Definido – canção de

Chico Buarque). Hilda, em interação responsiva às ações de Rachel, atendeu à requisição da companheira de grupo, em roxo, e foi além, inserindo não somente a música, como comentários e atividades sobre ela.

A interação entre elas indica uso comum da ferramenta *Google Drive* pelo grupo, a saber, a construção colaborada de escrita do MD, ainda que não instantaneamente, mas que provém do (des)acordo entre os pares a partir de indicações e complementações da mesma parte do trabalho. Apesar dessas negociações observadas, a potencialidade colaborativa da ferramenta é usada para registro das ações e explicitação das modificações linguísticas e não para transformações nos processos discursivos e posicionamentos dos participantes e de produção dos materiais.

Os episódios de cada um dos grupos expressaram formas com que, geralmente, o aspecto de planejamento dos trabalhos (sugestões, depósito de materiais etc) foi desenvolvido. O grupo T2 utilizou o *Google Drive* para fiscalizar ações uns dos outros, enquanto T1 e o T3 para atividades no documento compartilhado, à medida em que, no próprio arquivo, cada um de seus integrantes, expressava suas ideias e fazia suas sugestões.

Em suma, a correlação entre os episódios, permitiu-me perceber que, apesar da funcionalidade para que seja projetada uma ferramenta tecnológica, ela terá usos diversos dependentes das práticas sociais onde estão inseridas e dos sujeitos que as empregam, visto que as relações dialógicas, por exemplo, com conhecimentos prévios sobre tecnologias, como argumentam Ribeiro e Coscarelli (2013) irão incidir na (en)formação das práticas de letramentos.

Finalmente, sobre os usos do *Google Drive*, minha consideração geral sobre os *enunciados concretos* apresentados e os demais que compõem o *corpus* deste trabalho é a de que houve uma tentativa de recomendação aprovada institucionalmente (pela professora *PR* e por mim como PED) a partir da sugestão de uma universitária, que já tinha familiaridade com o editor de textos *on-line*, que foi reforçada pelo discurso veiculado socialmente e também na universidade, isto é, de que TDIC deveriam ser integradas a práticas escolares e acadêmicas por potencializarem, por exemplo, o ensino da escrita.

Todavia, sua inserção dialogou com outros aspectos da prática de letramento desse “ato/atividade” de produzir material didático em uma disciplina da universidade, havendo uma gama de fatores relativos ao contexto acadêmico, como

relações dialógicas com práticas de produção de gêneros escritos e com os letramentos escolares, por exemplo, que produziram significados específicos nos “atos/ocorrência”.

Além disso, praticamente ao final do período da disciplina, os grupos foram abandonando, espontaneamente, o uso dessa ferramenta, o que pode ser, precisamente, identificado pelas datas em que os documentos compartilhados comigo e a professora *PR* tiveram suas edições cessadas. No último encontro presencial do dia 19 de junho de 2013, somente o grupo T3 ainda utilizou o *Drive* e, gradativamente, os estudantes foram deixando-o de lado: T2 em 20/06/2013 às 9:05; T3 em 23/06 às 16:42; e T1 em 01/07/2013 às 20:46.

Pode-se compreender a obsolescência da ferramenta naquele momento e situação específicos pela dificuldade de se formatar arquivos nela, a qual não é tão permissiva à manipulação de imagens, cores e acabamentos como bordas e número de páginas. A partir disso, foi constatado, principalmente, pelos vídeos gerados pelo programa *AutoScreenRecorder*, colocado nos computadores dos alunos, que cada grupo trilhou seu próprio caminho, recorrendo a outros programas e/ou ferramentas *on e off-line*.

Como argumentam Littlejohn, Beetham e McGill (2013), quando se aborda a questão do ensino-aprendizagem, os estudantes “também precisam entender quais tecnologias mais os ajudam em suas necessidades em um contexto particular”²³⁹ (LITTLEJOHN; BEETHAM; MCGILL, p. 135, *tradução minha*). Foi, pois, o ocorrido com os alunos observados que, por si mesmos, perceberam a limitação do *Google Drive* que, destinado à escrita colaborativa de textos alfabéticos, não servia completamente às suas precisões de produzirem um MD que englobasse outras linguagens, levando-os a buscarem outros recursos.

Por meio das observações em sala e dos vídeos, em questionário respondido pelos alunos após a composição do material, já citado no terceiro capítulo, constatei que os programas eleitos foram pertencentes ao pacote *Microsoft Office* e ao sistema operacional *Windows*, a saber, o *Microsoft Word*, o *Microsoft Power Point* e o *Microsoft Paint*, destinados ao processamento de textos, imagens e apresentações, respectivamente e que dispensavam conexão com a *internet*. Esses programas de computador utilizados pelos graduandos como suporte para suas

²³⁹ No original: “They also need to understand which technologies best support their needs in a particular context” (LITTLEJOHN; BEETHAM; MCGILL, p. 135).

tarefas foram aqueles já conhecidos pela maioria dos usuários do *Windows* – que é o sistema operacional mais habitual em computadores no Brasil – por constituírem seu pacote básico que já vem nos computadores com o sistema ou do pacote *Office*, também, amplamente, difundido e, facilmente instalado, pela familiaridade com eles geradas em outras práticas, principalmente, escolares e acadêmicas já desenvolvidas (Cf. Capítulo 5).

O primeiro do trio é o processador de textos. Na verdade, este poderia ser gerado quando se baixava o arquivo compartilhado nas nuvens, no *Google Drive*. Dessa forma, o ponto de partida para todos os grupos foi o trabalho inicial com esse programa. Além disso, o *Word*, geralmente, é o tipo de arquivo base para produções textuais escritas, sendo utilizado como suporte para a produção de trabalhos acadêmicos, inclusive, de gêneros tradicionais e que oferecem versão impressa (Cf. Capítulo 5). Embora, o foco do programa esteja na produção escrita, há opções de ferramentas para a inclusão de imagens, bordas, formas, gráficos, enfim, de se construir textos multissemióticos.

Os estudantes não tiveram problemas em incorporar esse programa, já conhecido da prática acadêmica, na produção de seus materiais didáticos. O grupo T1, por exemplo, afirmou ter realizado toda a formatação do material em *Word*, ainda que tenha, por vezes, trabalhado as imagens no *Paint* para inserir naquele. Os grupos T2 e T3 contaram ter utilizado além do *Word* e do *Paint*, o programa *Power Point*, principalmente, pelas limitações de formatação e de inserção de outras mídias que encontraram no primeiro. T2 chegou a utilizar uma plataforma da *internet* para fazer uma versão digital de seu material, a qual será abordada no próximo capítulo.

Assim, as soluções e decisões de cada grupo (e cada sujeito que se posicionava nele) foram orientadas a partir das necessidades surgidas em seus processos de produção característicos, como quando decidiam inserir uma imagem, música ou um *link*, por exemplo. A fim de ilustrar o uso dos computadores e seus programas e, ao mesmo tempo, dos recursos encontrados pelos graduandos, transcrevo um *e-mail*, enviado em de 21 de novembro de 2014 por Lygia, em uma conversa eletrônica informal na qual ela recordou a produção de seu grupo, rememorando acontecimentos de sua trajetória:

Transcrição – e-mail enviado por Lygia

Antes do semestre em que a gente fez esse estágio, uma orientanda da professora A que era do reingresso tava num esquema doido de fazer monografia com a A e IC com a B, ou ao contrário, sei lá, lembro que ela fazia pesquisas com as duas ao mesmo tempo... e a pesquisa dela com a B era um lance de material didático, e um dia eu vi o material didático dela e era LINDO, e eu fui falar com ela pra saber como ela tinha feito, e ela me falou que usava o Scribus. Daí eu baixei o Scribus na onda de querer aprender a mexer antes, pra, quando chegasse minha vez de fazer o material, eu já estar manjando (gente, que coisa mais nerd né, ficar pensando no programa que vai usar antes mesmo de chegar no semestre de fazer o negócio hahahahaha). Eu baixei o programa, mas não me dei naaada bem com ele. A interface não é nem um pouco intuitiva, os tutoriais do youtube eram vagos, enfim, não rolou, e deixei pra lá. Quando chegou o meu semestre do estágio, o grupo decidiu que eu que ia formatar (eu naturalmente me ofereço pra essas coisas assim - tipo formatar coisas, montar slides, etc, porque curto fazer e também porque nunca acho que as coisas que o povo monta tão boas, confesso), e eu tentei mais uma vez usar o Scribus, lembro que fiquei uma noite toda mexendo nele e quase não tive progressos, e fui ficando preocupada, porque acho que fazer no Word muitas vezes fica bagunçado e dá muuuito trabalho, pela própria estrutura do Word, tanto que qualquer imagem que a gente coloca num texto acontece aquelas coisas bizarras de mudar de página, desconfigurar o alinhamento, etc, e daí fiquei super tensa pensando no que eu ia arrumar... daí eu tive uma luz hahahaha! Eu lembrei dos posters que já tinha feito da minha IC pra apresentar em Congressos, e lembrei que, quando ia fazer algum poster, eu mudava a configuração da página do Power Point pra fazer ter 100x90 cm. Aí eu pensei que, se eu conseguia fazer um ppt de 1 metro, era só procurar o tamanho de uma folha A4 (que é mais ou menos o tamanho de um livro didático, né) e botar lá as medidas correspondentes. Daí eu fiz isso e deu certo, e eu adoro o ppt porque ele dá muita liberdade pra imagens, pra montar diagramas, pra mexer nos fundos e tudo mais, e é super simples de usar, né. Então acabou dando certo... as meninas iam mandando os conteúdos em doc, e eu ia encaixando e montando tudo no ppt.

As considerações da universitária trazem à luz uma série de elementos importantes no que tange à apropriação das tecnologias digitais para a prática acadêmica enfocada, em especial, concernentes aos programas de computador. A aluna, ao explicar seu movimento de descoberta de um programa de computador (*Scribus*), por meio de uma colega da universidade, colocou em xeque a simples transposição de uma tecnologia sem considerar o contexto a que se aplica e quem realiza essa aplicação. Distintamente ao sucesso obtido pela amiga, quando foi usar o programa em questão não o considerou adequado ao objetivo pretendido em função de sua relação com tecnologias digitais e das dificuldades no manejo da ferramenta.

Com isso, Lygia resolveu não utilizá-la e retomou práticas já familiares com programas de computador, em que o *Word* gerou problemas e o *Power Point* os sanou. Contudo, houve ainda um entrave: a graduanda só havia utilizado o segundo programa para produzir pôsteres em grande resolução. Dessa forma, ela apropriou-se da ferramenta para subverter seu uso conhecido e modificou os tamanhos, obtendo sucesso na empreitada. O trecho final de seu e-mail mostrou ainda que,

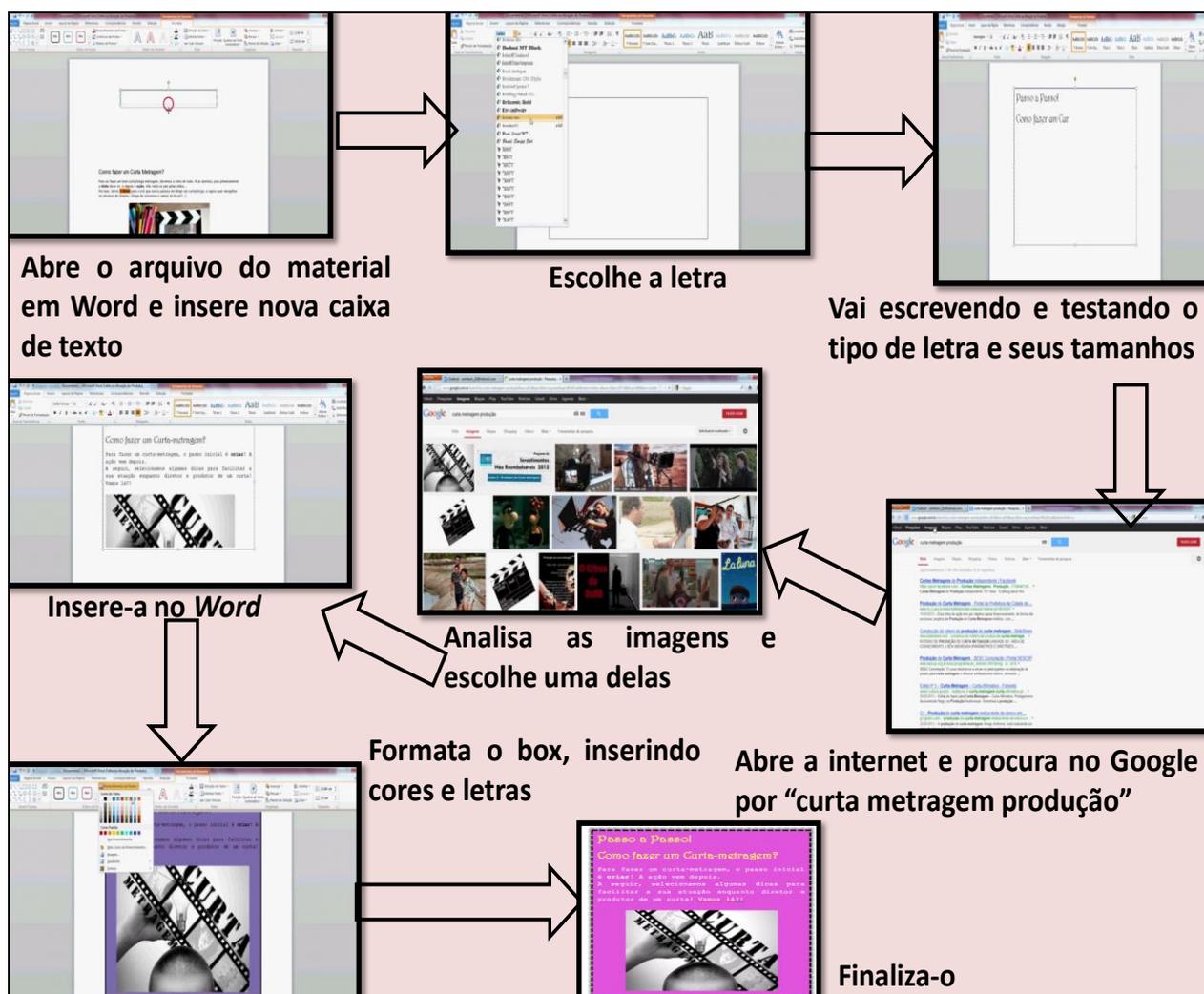
embora a decisão tenha sido individual do ponto de vista da ação física, sua aplicação foi colaborativa, contemplando as outras colegas do grupo.

Vários episódios de outros estudantes e grupos poderiam ser citados sobre o uso de programas de computadores realizado pelos universitários que se concretizaram de acordo com as demandas do “ato/atividade” de produzir os MD, ou seja, as (en)formações dos letramentos são diferentes também por causa das tecnologias digitais e não por elas.

Dessa forma, usos de tecnologias digitais *on* e *off-line* na construção dos materiais didáticos dos estudantes foram verificados pelo levantamento e exame dos episódios com programas e/ou ferramentas tecnológicas selecionados por eles para subsidiarem seus trabalhos, seja em função do conhecimento prévio ou do imperativo por saídas para demandas de produção trazidas pela atividade.

A análise dos episódios, neste capítulo, entretanto, não deve ser encarada como representação de práticas isoladas com essas tecnologias digitais. Tais usos, inversamente, deram-se entrelaçados e foram citados, separadamente, apenas para considerações. Dessa forma, finalizo este capítulo colocando em relevo o caráter de uso conectado dessas ferramentas tecnológicas quando se olha para a prática mais abrangente da confecção dos materiais didáticos e trago um último exemplo dessa mediação de tecnologias digitais, no Episódio 12, em que a Cora recompôs um *Box* informativo sobre como se produzir o gênero crítica de cinema, no dia 19 de junho de 2013, apoiando-se em várias das tecnologias já descritas anteriormente de modo plasmado:

Episódio 12 – Cora utiliza várias ferramentas tecnológicas na mesma situação



A ação da estudante envolveu tanto pesquisar na *internet*, como escrever textos no *Word*, como formatar imagens, utilizando propriedades como cores, manipulação de resolução de imagens e tipos de letras. É preciso reconhecer que esse uso atrelado de mais uma tecnologia foi frequente pelos alunos, permitindo-lhes ações diversas: redigir um trecho, colaborar com a escrita do colega, rever o texto postado por outrem, ler obras de fundamentação, pesquisar na *internet* para selecionar os materiais e incluí-los de modo adequado ao MD, formatar seus elementos e ajustar o *layout*.

Com efeito, diversas habilidades e escolhas foram (des)envolvidas nas práticas. Entretanto, a invocação de tecnologias digitais na ocasião dos "atos/ocorrência" não assegurou que os sujeitos se apropriassem de suas possibilidades, tampouco que as usassem de modo homogêneo, pois em todas as práticas letradas há outros aspectos envolvidos como histórias de vida dos

participantes, hierarquias sociais, contextos culturais, relações de poder e modos como os indivíduos se vêem representados, entre outros, levando-me a olhar, criticamente, para a mediação de tecnologias digitais nesses processos.

As formas com que os universitários se posicionaram no “ato/atividade” deram-se com apropriações de tecnologias, as quais puderam, em proporções diversas, potencializar suas **responsabilidades** nos “atos/ocorrência”, tanto pelo fato de a produção dos MD ser uma tarefa colaborativa, quanto porque as **alteridades** influenciaram na concretização das enunciações em que existiram conflitos entre indivíduo-indivíduo, indivíduo-tecnologia, indivíduo-sociedade, tecnologia-instituição, indivíduo-professor, professor-tecnologia, tecnologia sociedade e assim por diante.

Enfocadas e debatidas as tecnologias envolvidas nos processos de produção dos materiais, encerro a discussão sobre este “primeiro grande tema” para, no próximo capítulo, tratar da manifestação de tecnologias digitais nos conteúdos apresentados pelos universitários em seus MD, chamando a outras reflexões para o “segundo grande tema.”

Capítulo 7



7 SEGUNDO GRANDE TEMA: A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

(...) fronteiras entre ou em torno de diferentes usos do letramento, tanto de base impressa, como digital, são construídas muito diferentemente por diferentes pessoas. Nós defendemos que isto depende em parte de suas afiliações institucionais, seus papéis e seus senso de identidade (SATCHWELL; BARTON; HAMILTON, 2013, p. 54, *tradução minha*).²⁴⁰

No capítulo anterior, evidenciei os principais modos como tecnologias digitais mediam em maior ou menor grau o processo de desenvolvimento colaborativo dos materiais didáticos, ao acompanhar etapas das produções até a versão final entregue por cada grupo. Nesse sentido, verifiquei que usos tecnológicos no processo, embora recorrentes, não interferiram, diretamente, nas ações dos universitários, contemplando *um* dos aspectos envolvidos naquela prática de letramento do curso de licenciatura em Letras da Unicamp.

Neste capítulo, apresento minhas percepções analíticas no que diz respeito à recomendação ou não de usos de ferramentas tecnológicas nas atividades didáticas que foram propostas nos MD, isto é, se havia tarefas pensadas para serem executadas também com tecnologias digitais e TDIC, como prescrevem os documentos orientadores do Ensino Básico (*PCN* e *OCEM*, por exemplo), além da *LDB* vigente, como se viu no Capítulo 4.

Para iniciá-las, atendo-me a uma descrição mais detalhada sobre o significado da prática de produzir MD no contexto da Disciplina do Estágio. Assim como já abordado, no Capítulo 5, essa disciplina está inserida no quadro de ações didático-pedagógicas previstas para o currículo pleno do curso de licenciatura em Letras, conforme seu *PP* (2013; 2015). A sua introdução ocorreu na reforma curricular do curso licenciatura em de Letras, em 2005. A primeira turma a vivenciá-la foi a dos ingressantes daquele ano, dentre os quais, diga-se de passagem, eu estava incluída, quando aconteceu seu oferecimento pela primeira vez, em 2007. Desde então, a disciplina tem sido um momento da formação inicial voltada a análises e reflexões sobre materiais didáticos (livros, apostilas, trilhas instrucionais,

²⁴⁰ No original: "(...) boundaries between or around different uses of literacy, both print-based and digital, are construed very differently by different people. We have argued that this depends in part on their institutional affiliation, their role, and their sense of identity" (SATCHWELL; BARTON; HAMILTON, 2013, p. 54).

dentre outras) que culminam na elaboração de MD pelos estudantes, ainda que estes não vão à escola, neste momento, o que merece uma consideração crítica, já que a ação não é coerente com a perspectiva de ensino situado e significativo promovido pelo curso, como demonstrou a análise de seu *PP*.

É importante salientar que, apesar da intenção de alguns professores do instituto em aplicar esses MD em escolas ou em parcerias com as disciplinas de Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação, e mesmo de algumas tentativas isoladas de aplicação, esse não é objetivo, sequer a regra. As produções didáticas não são desenvolvidas para serem destinadas a alunos reais ou específicos. Assim, elas têm seu valor atribuído enquanto instância formativa de professores pela prática de se produzir materiais, uma vez que “ao produzir MD o professor, ao mesmo tempo, fortalece, constrói, amplia, modifica e adapta suas ‘ferramentas’ discursivas de trabalho” (VIEIRA-SILVA, 2012, p. 320). Incluo, nesse sentido, também os professores em formação.

De acordo com Leffa (2009), a produção de quaisquer materiais para o ensino de língua(s) passa, pelo menos, pelos seguintes aspectos “(1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação” (LEFFA, 2009, p. 15-16). No contexto da Disciplina do Estágio, que se caracteriza por uma simulação do contexto real de elaborar materiais para a disciplina de Língua Portuguesa, apenas as duas primeiras etapas são previstas e efetivadas, o que merece críticas pela incompletude desse processo.

Em um momento inicial, os estudantes são levados a analisar materiais diversos e a compreender seus embasamentos teóricos para, em seguida, desenvolverem os seus próprios, na prática. Ainda para o estudioso:

Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadas. (LEFFA, 2009, p. 28).

Desse ponto de vista oferecido pelo autor, os MD produzidos pelos licenciandos em Letras seriam, dialogicamente constituídos, ao relacionarem conhecimentos teóricos advindos de práticas de letramentos acadêmicos variados e vivenciados no curso de graduação, que associariam a “teoria [que] trabalha nos

bastidores] a ser demonstrada no “palco”, ou seja, na concretização das atividades e enunciados propostos em suas produções.

A apropriação teórica em objetos práticos para o ensino é abordada, sobretudo, em estudos no campo da Educação, incluindo-se, por exemplo, a área da didática (Cf. CHEVALLARD, 1985; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Da perspectiva da Linguística Aplicada, Rojo (2001) argumentou, há considerável período de tempo, que trabalhos dedicados à formação de professores têm “descurado, pelo menos parcialmente, dos aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar”. (ROJO, 2001, p. 314). Compreendendo a produção de MD como um desses aspectos, como defendido por Vieira-Silva (2012), a tentativa de trazer essa reflexão à luz por meio dos NEL, Letramentos Acadêmicos e do dialogismo bakhtiniano coloca-se no sentido de contribuir com mais reflexos no campo.

Por outro lado, a previsão da disciplina pela legislação vigente para os cursos de formação de professores e sua existência na forma de produção de MD no curso de licenciatura em Letras do IEL coloca-se como uma possibilidade de os universitários se posicionarem de forma autoral (BUNZEN, 2009) que iria contra a lógica verificada por pesquisas que tratam de investigações sobre a utilização de livros didáticos de Língua Portuguesa. No levantamento realizado em sua tese de doutorado, o pesquisador explicitou que:

De forma geral, podemos afirmar que o livro didático tem sido compreendido apenas por uma faceta: um objeto de consumo que direciona as aulas dos professores a tal ponto deles serem conduzidos pelo livro e, por este motivo, não se constituírem como autores de suas aulas. (BUNZEN, 2009, p. 128).

O autor, seguindo por outra direção, ampliou essa visão, defendendo uma “formação que compreende as diversas vozes sociais que emergem das redes intertextuais e interdiscursivas tecidas para a composição de um projeto didático autoral.” (BUNZEN, 2009, p. 199). Diante das discussões sobre a posição autoral ou não de professores em face às obras didáticas de terceiros que são adotadas em suas aulas, o fato de eles produzirem um material próprio, colocá-los-ia em modo privilegiado de enunciação, apontando para um aspecto favorável do curso de formação inicial de professores, apesar de não haver aplicação dessas produções.

Em relação às escolhas e orientações realizadas pelos sujeitos desta pesquisa para estruturarem as atividades de seus MD, observo alguns elementos que as embasaram, a saber, relações dialógicas estabelecidas, principalmente, com as orientações da lei e da universidade.

Em relação ao aspecto legal, esclareço que, no ano de 2013, todos os grupos optaram por projetar materiais para o Ensino Médio, sendo influenciados, portanto, pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* da área de “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, as quais foram conhecidas e discutidas em sala de aula, durante o encontro do dia 03 de abril de 2013, ainda que essa não tenha sido uma recomendação da professora *PR*.

No documento, que orienta práticas de ensino nas aulas de línguas, no que tange às orientações diretas à língua materna, diz-se que “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” (BRASIL, 2006, p. 18), apontando alguns caminhos. A influência dos estudos dos letramentos pode ser percebida, por exemplo, quando se afirma que:

a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p. 29).

Fica posto assim, no documento, o trabalho com diversas linguagens e meios, incluindo-se o digital. No que diz respeito às práticas de leitura e escrita, orienta-se que, no Ensino Médio, o aluno deveria ser levado a:

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica,

publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc; (BRASIL, 2006, p. 29).

Nesse sentido, atividades que contemplem leitura e escrita em meios digitais e que sejam mediadas por tecnologias digitais são previstas pela orientação documental oficial. Mais à frente, as *OCEM* afirmam que:

Certamente, por força das orientações contidas nos diferentes documentos de parametrização construídos nos últimos anos e em consonância, ainda que parcialmente, com estudos produzidos pela Análise da Conversação, pela Lingüística Textual e pelas Teorias da Enunciação, ganham cada vez mais espaço, nessa proposta, atividades de produção, recepção e análise de textos orais, obviamente fora da orientação dicotômica e oposicionista – em relação à escrita –, que vigorou na universidade e na escola durante muitas décadas. Sob essa lógica, pretende-se que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, sobretudo quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência on-line desses dois tipos de modalidade. (BRASIL, 2006, p. 34).

Logo, do ponto de vista da orientação oficial, o ensino deveria levar em conta usos linguísticos relacionados às tecnologias digitais no Ensino Médio. De outro lado, a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, no curso de licenciatura em Letras da Unicamp, também estaria atenta a essa necessidade de abordar relações entre práticas letradas e tecnologias na escola básica, como mostrou a análise dos documentos do curso e também das disciplinas ofertadas em uma década para os professores em constituição, nos capítulos 4 e 5. Tendo isso em vista, procurei observar como poderiam ter sido explicitadas as relações dialógicas entre o discurso oficial das leis e o discurso da academia nos MD daquele ano, ou seja, quais seriam as marcas, na escrita, a indicar uma produção dialógica.

7.1 REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEÚDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

O exame acurado dos materiais didáticos produzidos demonstrou semelhanças em relação às suas estruturas, isto é, separação entre caderno do aluno e caderno do professor, apresentação de enunciados explicativos e proposição de atividades de leitura, interpretação de textos e produção de gêneros

variados ajeitadas em capítulos/fascículos temáticos ilustrados com imagens, letras diferentes e cores, como se vê por suas capas:



Figura 22 – capa da produção do grupo T1 sem identificação dos autores (Fonte: MD de T1)



Figura 23 – capa da produção do grupo T2 sem identificação dos autores (Fonte: MD de T2)

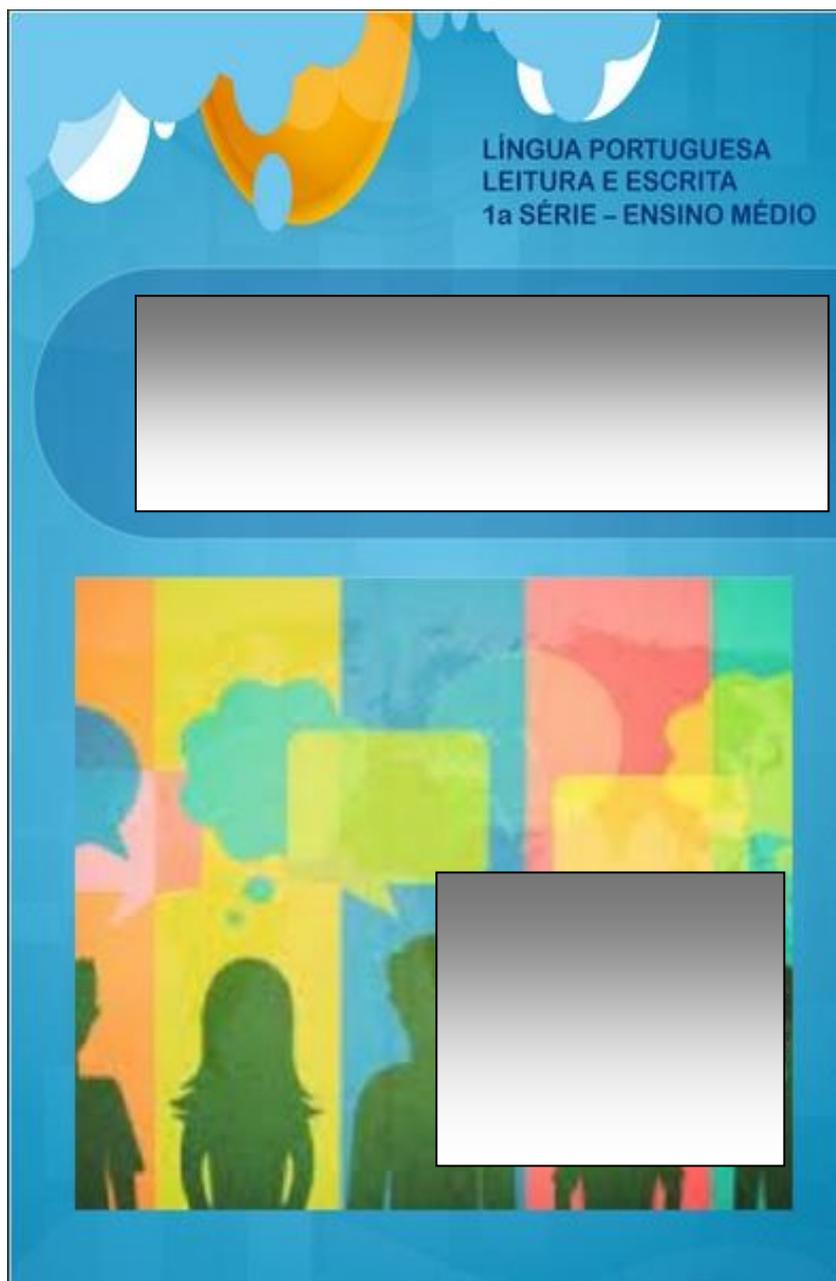


Figura 24 – capa da produção do grupo T3 sem identificação dos autores (Fonte: MD de T3)

No aspecto de suas formas organizacionais, os materiais se parecem, tendo em vista se pautarem em um gênero bastante tradicional que é o livro didático. No entanto, pelos indícios já das próprias capas reproduzidas, distinguem-se em relação aos temas e aos estilos, por exemplo, com mais ou menos imagens, cores, formas e textos. Analisar e cotejar a materialidade de cada um deles, certamente, resultaria em interessantes descobertas, pois todos esses elementos estão colaborando para a produção de seus sentidos, porém, fugiria ao propósito da tese

de refletir sobre letramentos acadêmicos sendo (res)significados e refratados por tecnologias digitais.

Dessa maneira, ainda que a multimodalidade (KRESS, 2010) constitutiva dos MD elaborada pelos universitários possa ser explorada em trabalhos futuros, por ora concentro-me na análise do conteúdo das atividades propostas, observando quais delas foram desenvolvidas por cada grupo e como o digital foi (ou não) inserido nas atividades.

Para tanto, meu procedimento consistiu na leitura minuciosa de cada versão dos materiais, fundamentalmente daquela que definiram como a final, buscando levantar quais tarefas foram recomendadas tanto para leitura, como para produção e de que forma orientações sobre usos de tecnologias digitais incorporaram-se (ou não) a elas cujos resultados estão especificados nos quadros da sequência. Neles, são descritas as atividades oferecidas por cada grupo, destacando que um mesmo tipo de atividade pode ter sido solicitado repetidamente:

Quadro 16 – Síntese das atividades propostas nos MD (Fonte: elaboração própria)

Grupos	Atividades dos MD
T1	Leitura de trecho de roteiro de filme; leitura de sinopse de filme; leitura de crítica de cinema; apresentação de filme; desenvolvimento de debate oral; escrita de cena narrativa; encenação; produção de comentários escritos sobre a encenação; leitura de letra de música; leitura de conteúdo de <i>links</i> variados; produção de roteiro para curta-metragem; produção de curta-metragem; produção escrita de crítica cinematográfica e produção de respostas escritas para enunciados de questões.
T2	Pesquisa para seminário/levantamento de dados; apresentação de seminário; produção escrita de parágrafo com argumentos para serem usados em debate oral; desenvolvimento de debate oral; leitura de manifesto; produção escrita de manifesto; leitura de texto informativo; leitura de conteúdo de <i>links</i> variados; produção de crônica; produção de diário/ <i>blog</i> ; leitura de carta; leitura de letra de música; produção escrita de carta; leitura de imagens variadas; leitura de trecho de texto escrito; leitura de trecho de discurso oral; produção de respostas escritas para enunciados de questões; leitura de crônica e leitura de reportagem.
T3	Leitura de linha do tempo; leitura de imagens variadas; leitura de verbetes de dicionário; leitura de crônica; leitura de poema; leitura de conteúdo de <i>links</i> variados; leitura de testes vocacionais; escrita de quatro parágrafos sobre testes vocacionais; desenvolvimento de entrevista oral com registro em vídeo; aplicação de enquete; leitura de reportagem; leitura de relato pessoal; leitura de currículo vitae; produção escrita de relato pessoal e produção de respostas escritas para enunciados de questões.

Ao se ler a especificação dos conteúdos propostos pelos graduandos em seus MD, verifica-se que a maioria dos gêneros e atividades, tanto de leitura, como de produção segue a direção do trabalho escolar e acadêmico com gêneros discursivos para leitura e produção de textos orais e escritos. Nesse ponto, observei que houve relações dialógicas com as práticas de letramentos acadêmicos (por exemplo, seminários e debates) e também com documentos oficiais, como as *OCEM* anteriormente citadas. Em menor escala, estiveram as propostas de atividades que envolveriam trabalhos com novas mídias e meios, a despeito das recomendações deste documento.

Dessa forma, percebi que a linguagem verbal ainda esteve, altamente, presente na proposta de leitura de textos escritos como crônicas e reportagens e na produção deles, como parágrafos de respostas a enunciados em forma de perguntas sobre os textos. Embora outras linguagens tenham sido exploradas pelos grupos, como imagens, músicas e vídeos, elas ainda apareceram em menor expressão e, muitas vezes, como acessórias ao conteúdo escrito, que foi centralizado. Geralmente, elas foram alocadas como sugestões extras aos professores que viessem a usar os materiais e no caderno do professor, não aparecendo ao aluno, como pode ser visto no exemplo:

<p>3. Como, geralmente, você costuma ter contato com filmes? Cinema, televisão, internet (assistir <i>online</i>) ou locadora (filmes alugados)?</p> <p>4. Você lê as sinopses dos filmes antes de assisti-los? Você acha importante, interessante, a leitura das mesmas antes de assistir ao filme?</p>	<p>Caderno do aluno</p>
<p>3. Como, geralmente, você costuma ter contato com filmes? Cinema, televisão, internet (assistir <i>online</i>) ou locadora (filmes alugados)?</p> <p><i>Essa pergunta abre espaço para diálogos interessantes a respeito das mudanças ocorridas, com o passar do tempo, na forma de assistir filmes. Use as respostas dadas pelos alunos para conversar e analisar como eles interagem com essas mudanças, a frequência com que eles vão ao cinema, se eles já tiveram contato com a antiga, mas importante e marcante, tecnologia do videocassete e das fitas VHS, se eles assistem a filmes online ou se fazem download deles, etc. Enfim, o universo de possibilidades é variado, agora é usar as respostas para abrir o diálogo.</i></p> <p>4. Você lê as sinopses dos filmes antes de assisti-los? Você acha importante, interessante, a leitura das mesmas antes de assistir ao filme?</p> <p><i>Converse com eles, também, sobre como eles têm contato com as sinopses, se por meio da internet (sites, blogs, redes sociais, etc.), revistas, jornais e outros, e como o conhecimento da sinopse afeta a maneira com que eles assistem ou pensam a respeito do filme.</i></p>	<p>Caderno do professor</p>

Figura 25 – Questões propostas pelo grupo T1 (Fonte: MD de T1)

Foi no caderno do professor que apareceram essas sugestões de explorações sobre mudanças nas formas de se assistir filmes (Questão 3) e ter contato com sinopses (Questão 4). A formulação da pergunta por si, no entanto, não levaria os alunos idealizados a, necessariamente, contemplar, questões sociais modificadas pelo desenvolvimento de tecnologias digitais. Assim, ainda que os universitários estivessem na posição de autores e pudessem explicitar as relações dialógicas entre práticas sociais, linguísticas e as tecnologias, eles optaram por não o fazer de modo “mostrado” no enunciado do MD.

Possivelmente, isso ocorreu não pelo fato de os graduandos ignorarem tecnologias digitais, mesmo porque o domínio de algumas delas por eles ficou evidente no capítulo anterior. Deu-se, provavelmente, devido ao medo de se arriscarem em uma atividade que, sendo acadêmica e desenvolvida no contexto de uma disciplina do Ensino Superior, supostamente pressupunha um trabalho legitimado pela academia e endereçado aos “ouvintes” daquele contexto que, como discutido nos primeiros capítulos, ainda são fortemente tradicionais.

Este constante *co-participante* de todos nossos atos conscientes determina não apenas o conteúdo da consciência, mas também – e eis aqui o ponto principal para nós – a própria *seleção* do conteúdo (...). É precisamente deste participante constante de todos nossos atos conscientes que o ouvinte que determina a forma artística é engendrado. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 23).

Caracterizando a universidade e seus atores como esse “ouvinte engendrado”, pode-se compreender a escolha de conteúdos e modos de enunciá-los. Cavalcanti (2013) que passou pela experiência de ministrar a Disciplina do Estágio para o mesmo curso, em ano diverso e com outros, fez a seguinte reflexão, em seu diário retrospectivo: “Apesar de a porta estar aberta para atividades em qualquer mídia, a maior parte das atividades era parte da visão grafocêntrica da escolarização” (CAVALCANTI, 2013, p. 222). Para a pesquisadora, a explicação poderia ser encontrada no discurso dos próprios estudantes:

Esses alunos-professores (hoje profissionais) são de uma geração muito familiarizada com o mundo digital. O fato de se prenderem a atividades de leitura e escrita pode provir de um discurso muito presente na fala deles, ou seja, de que qualquer outro tipo de mídia enfrentaria obstáculos na apresentação/desenvolvimento dessas atividades por falta de infraestrutura de tecnologia nas escolas. E nisso eles têm razão, considerando a (in)existência ou a

(in)disponibilidade de computadores nas escolas públicas.
(CAVALCANTI, 2013, p. 222).

Concordo com a autora quando aponta ser a ausência de tecnologias digitais na Escola Básica uma das razões que poderia explicar o predomínio de atividades tradicionais de leitura e escrita nos MD produzidos pelos universitários. Esse posicionamento discursivo dos sujeitos estaria atrelado à visão de escola (pública) compartilhada por eles e aparecia no conteúdo das tarefas oferecidas em suas composições. No entanto, acredito que esta não tenha sido a única explicação plausível para esse “ato/ocorrência” ter tido tamanho impacto no “ato/atividade”.

Se se pensar nas possíveis limitações de práticas reais para uso dos MD, os alunos não teriam, por exemplo, trazido textos e imagens diversas, pois esses conteúdos se esbarrariam em questões de direitos autorais: nem tudo que está disponível na rede e que foi selecionado pelos alunos poderia ser usado em um material didático publicado em forma de LD, por exemplo. Logo, porque eles desconsiderariam a existência de uma orientação legal relativa ao mercado editorial existente e considerariam a infraestrutura das escolas onde possivelmente seus materiais seriam aplicados? Em suma, porque eles meditariam somente sobre alguns aspectos sociais existentes e não outros?

Certamente as vivências anteriores dos universitários em escolas e o não conhecimento do funcionamento de políticas editoriais pode ser uma esclarecimento. Todavia, ao longo da disciplina autores e editores de livros didáticos foram convidados a palestrar para que eles se familiarizassem um pouco mais com o “mundo das editoras”. Além disso, um dos acordos prévios à produção dos MD foi a de que os estudantes poderiam produzir os materiais que julgassem ideais para além de normas de usos sociais configurados na época. A hipótese que levantei, então, foi a respeito das relações de **alderdendades** e **responsagenvidades** dos professores em formação em meio à trama de poderes daquela prática de letramento na universidade.

Com efeito, a produção de materiais didáticos era a simulação de uma prática real, inserida no contexto acadêmico, o qual tem suas normas e convenções, como já discutido. Desse modo, os estudantes agiram em um processo de alteridade com aspectos desse contexto (identidades fissuradas de universitários e professores em formação, demandas sociais de usos de tecnologias, avaliação disciplinar,

relações de hierarquia entre aluno e professor, etc.) que marcaram essa produção dialógica entre os letramentos acadêmicos, escolares e profissionais, na escrita de seus trabalhos.

Ainda assim, uma observação atenta ao mínimo que apareceu de conteúdo recomendando uso do digital nas atividades propostas nos MD faz conhecer duas tendências: (i) a indicação de *links* que direcionavam a páginas eletrônicas com textos, vídeos, periódicos, leis, estatutos etc., isto é, para leituras suplementares e (ii) tarefas que prescindiam do meio digital para serem efetuadas, como foi o caso da orientação para a produção de um *blog* e de um curta-metragem. No quadro a seguir, discrimino o que encontrei em ambas as tendências de acordo com os grupos:

Quadro 17 – Atividades com conteúdos digitais (Fonte: elaboração própria)

T1	T2	T3
Indicação de link para o site oficial do filme <i>As melhores coisas do mundo</i> : http://www.warnerlab.com.br/asmelhorescoisasdomundo/site/	Indicação de link para Declaração Universal dos Direitos Humanos: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm	Indicação de link para o programa de TV <i>Pé na rua</i> : http://tvcultura.cmais.com.br/penarua/videos/pgm-248-04-10-2012
Indicação de link para a música e clipe <i>Ela faz cinema</i> , de Chico Buarque: https://www.youtube.com/watch?v=cGxtihukKil	Indicação de link para acesso à <i>Constituição</i> : http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm	Indicação de link para o Youtube, onde há uma entrevista oral para assistir*: https://www.youtube.com/watch?v=OMnsrcVW_aM
Produção de curta-metragem a ser filmado com câmera digital ou celular e editado no <i>Movie Maker</i>	Indicação de link para texto sobre Direitos Humanos: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1222	Indicação de link para site onde há entrevista escrita para leitura*: http://www.conexao professor.rj.gov.br/especial.asp?EditaCodigoDaPagina=1712
Indicação de link para o site <i>Tela Brasil</i> : http://www.telabr.com.br	Indicação de link para o ECA: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm	Indicação link para verbete no dicionário <i>Aulete</i> : http://aulete.uol.com.br/nossoaulete/enquete
Indicação de link para o site da rede social <i>Filmow</i> : http://www.filmow.com	Indicação de link para lei “Maria da Penha”: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20042006/2006/lei/11340.htm	Indicação de link para <i>Guia do estudante</i> : http://guiadoestudante.abril.com.br
Indicação de link para o site do canal de curtas <i>Portas</i> : http://www.portacurtas.org.br	Indicação de link para Estatuto do idoso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.741.htm	Indicação de link para músicas sobre o trabalho: http://www.gazetadotriangulo.com.br/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=25164:dia-do-trabalho-

		10musicassobreprofissoes&catid=43:talitagoncalves&Itemid=295
Sugestão aos professores para incitarem os alunos a comentar sobre usos de rede sociais, <i>blogs</i> ou <i>sites</i> sobre cinema oralmente	Indicação de <i>link</i> para Lei de acesso a informações públicas: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Lei/L12527.htm	Indicação de <i>link</i> para <i>Publifolha</i> com a série “Profissões”: http://publifolha.folha.com.br/catalogo/categorias/349
Sugestão aos professores para discutir em sala sobre novas formas de se localizar, assistir e obter vídeos por meio de tecnologias digitais	Indicação de <i>link</i> para Lei de criação da comissão da verdade: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Lei/L12528.htm	Indicação de <i>link</i> para música <i>Construção</i> de Chico Buarque de Holanda: https://www.youtube.com/watch?v=P7mHf-UCZp0
Sugestão aos professores para discutir em sala sobre novos meios para se ler sinopses, como <i>blogs</i> e redes sociais	Indicação de <i>link</i> para página no <i>Facebook</i> do diário de classe: http://www.facebook.com/diariodeclassesc	Indicação de <i>link</i> para <i>site</i> de Chico Buarque de Holanda: www.chicobuarque.com.br
Indicação de <i>link</i> para o filme <i>Eu não quero voltar sozinho</i> : https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl	Orientação de uso do <i>datashow</i> em seminário	Indicação de <i>link</i> para <i>Wikipédia</i> : http://pt.wikipedia.org/wiki/Constru%C3%A7%C3%A3o_(can%C3%A7%C3%A3o)
	Produção de <i>Blog</i>	Sugestão de <i>link</i> para os professores sobre ditadura: www.ditaduramilitar.com.br

No quadro foram destacadas somente duas atividades (em cinza escuro) propostas pelos universitários e uma orientação para atividade (em cinza claro) que previam usos efetivos de tecnologias. As demais se tratavam de indicações de *links* ou de comentários (em laranja) que poderiam gerar usos se os professores as seguissem.

Esse resultado confirma indicação vasta de leituras em outros endereços, a fim de aprofundar conhecimentos sobre os assuntos discutidos, olhar curiosidades ou mesmo apreciar objetos culturais, artísticos e textos de vários gêneros. É interessante notar, entretanto, que a maioria dos grupos introduziu essas sugestões de acesso a outras páginas como conhecimento extra e apenas T3 trouxe dois deles como conteúdo obrigatório (*), levando-me à hipótese de que a presença dos *links* seria estratégia para ampliar possibilidades de leitura, já que o MD precisava ser sintético e foi produzido em um período curto de tempo, ou seja, dentro de uma disciplina semestral.

Ademais, o oferecimento de possibilidades de leituras hipertextuais responderia, em alguma medida, à suposta demanda atual de se desenvolver algum

tipo de atividade com tecnologia no Ensino Básico. Tais inserções, no entanto, não promoveram práticas de usos linguísticos com as tecnologias digitais, na situação, por se limitarem a indicações que não tinham objetivos específicos e também porque o conhecimento dos assuntos poderia não prescindir dos *links* para ser construído, podendo ser localizado em meios não digitais, como pesquisas em livros e/ou revistas.

As atividades nas quais o digital foi indispensável para seu desenvolvimento, por sua vez, foram ofertadas pelo grupo T1 (ao propor a elaboração e a gravação de curta-metragem) e pelo grupo T2 (ao solicitar a produção de *blog*). Seguem os exemplos:

CONSTRUINDO O GÊNERO: DIÁRIO

O que você precisa saber:
Diário

O diário é um gênero textual, feito por uma narrativa escrita diariamente, na qual o autor registra os fatos ocorridos no seu dia a dia, suas ideias, emoções, desejos e até desabafos. Esse gênero é muito comum na nossa sociedade e, principalmente, entre as adolescentes. Normalmente, é escrito na primeira pessoa e a linguagem varia de acordo com o estilo de escrita do próprio autor, podendo ser formal ou informal, na variedade padrão ou em uma variedade não padrão. Até recentemente, o diário era um relato pessoal e que, na maioria das vezes, só era lido pelo próprio autor. Com o avanço da *Internet* e com a criação dos *blogs*, esse gênero passou a circular na rede e, assim, ser lido e comentado por muitas pessoas.

1) Discuta com seus colegas sobre os problemas enfrentados por Isadora Faber, imagine a seguinte situação: por um motivo parecido ao da aluna, você e seus colegas de turma sofreram alguma restrição em seu direito de expressão. Você então resolve escrever um blog, comentando o que significa para vocês essas atitudes repressoras e como você e seus colegas e sentiram frente à violação desse direito. Discuta com seus colegas sobre esses assuntos; troquem entre vocês opiniões a cerca do caso de Isadora e também o que é necessário para fazer um blog assim como o Diário de Classe. Lembrando que a partir das discussões e reflexões acerca da violação do direito da liberdade de expressão, você deverá convencer os leitores do blog de que essa situação vivenciada na sua escola é insustentável.

Figura 26 – Recorte do MD do grupo T1 com atividade (Fonte: MD do grupo)

2º Ano

1ª Dica - Criação do roteiro

Você deve criar o roteiro sempre preocupado com o tempo de duração da sua filmagem. Neste gênero, como vocês já estudaram, estão as falas dos personagens e suas características, a descrição de como acontecerão as cenas, a especificação do espaço ..

2ª Dica - Equipamentos

Como o curta será produzido em um contexto informal, você pode utilizar sua câmera digital ou até mesmo seu celular!

3ª Dica - Figurino e objetos de cena

Dependendo da história que você criou, o seu figurino terá características diferentes, por exemplo, uma história que se passa nos anos 50 exigirá figurinos distintos daqueles utilizados em um contexto futurístico de ficção científica.

Para os objetos presentes na cena, você pode utilizar o que tiver disponível no momento. Improvise!

4ª Dica - Elenco e Pré-ensaio

É importante que o grupo conheça bem o roteiro e estude os personagens. Organização é fundamental para os ensaios!

5ª Dica - Dia da Ação!

Chegado o dia de gravar o seu curta-metragem, procure um lugar silencioso. Seria interessante que vocês fizessem duas gravações para selecionar aquela que ficou melhor.

6ª Dica - Sonoplastia e fundo musical

O som em um filme é muito importante! É ele que ajuda a dar emoção às cenas. Escolha as músicas que estejam em harmonia com a cena.

7ª Dica - Montagem e finalização

Com os sons escolhidos e as cenas gravadas, chega a hora da montagem. Como sua montagem será digital, passe as cenas e os sons para o seu computador. Você pode utilizar o Windows Movie Maker que é gratuito e já vem com o seu micro.

Assim que já estiver tudo editado e finalizado, podemos começar as apresentações!



Figura 27 – Recorte do MD com orientações para produção de curta-metragem (Fonte: material T2)

No primeiro exemplo (Figura 26), a atividade proposta pelo grupo T2 iniciou com um comentário que associou o gênero diário ao *blog* e ateu-se à descrição de informações sobre tema (“... fatos ocorridos no seu dia a dia, suas ideias, emoções, desejos e até desabafos...”), forma composicional (“Normalmente, é escrito em primeira pessoa e a linguagem varia...”) e estilo (“... de acordo com o estilo de escrita do próprio autor...”) sucintamente. Na orientação para o desenvolvimento da atividade, o MD preceituou discussão sobre um caso real e sobre a forma de construção de um *blog* onde os usuários deveriam argumentar e expressar opiniões. Acredito que o fato de não se introduzir qualquer orientação técnica acerca de como se poderia fazer um *blog* aconteceu, provavelmente, porque os universitários consideravam que este conhecimento já seria prévio aos supostos estudantes aos quais se destinaria o material.

Já no segundo exemplo (Figura 27), a atividade orientou a produção de um curta-metragem, demonstrando passos para sua construção, como roteirizar, construir cenário e figurino dos personagens, ensaiar e gravar músicas, dentre outros. Em meio a essas ações houve indicações de usos de tecnologias digitais para a gravação das cenas (“você pode utilizar sua câmera digital ou até mesmo seu celular!”) e ordenação para que o vídeo fosse editado em meio digital (“sua montagem será digital, passe as cenas e os sons para o seu computador. Você pode utilizar o *Windows Movie Maker* que é gratuito e já vem com seu micro.”) Também não aconteceram observações sobre como se desenvolveria uma montagem digital ou se utilizaria o programa recomendado. Mais uma vez, acredito que pela pressuposição de familiaridade dos usuários do MD com tecnologias digitais.

Em ambos os exemplos é interessante que o objeto a ser produzido na atividade é mediado pela tecnologia digital – *blog* e montagem de curta-metragem –, mas esse emprego dela não é uma preocupação para ensino explícito. As indicações realizadas tomavam as ações dos usuários dos MD como já cientes de suas formas de execução. Com isso, o posicionamento dos universitários foi acentuar as orientações sobre o que deveria ser feito (escrever no *blog* e apresentar um curta encenado) e não sobre como os usuários do material o fariam no que tange à mediação tecnológica.

Quando se parte do pressuposto de que as práticas letradas são (en)formadas pelas relações dialógicas nos contextos, não considerar as

(re)significações e refrações das tecnologias envolvidas pode levar a outros tipos de problemas nas atividades linguísticas que se desenvolve na escola. Os materiais parecem ter previsto a tecnologia apenas como um suporte que não influenciaria no sentido da prática, provavelmente, porque, na universidade, não foram orientados a essa percepção. Relembro aqui a constatação do capítulo 4 de que, na década de 2003 a 2013, o resultado da análise de programas de disciplinas oferecidas no IEL apontou usos da tecnologia, sobretudo, *para* realizar ações na universidade e também os depoimentos de vários professores entrevistados, no capítulo 5, sobre a falta de familiaridade dos formadores em atuação com usos de tecnologias digitais.

Destarte, as forças centrípetas da universidade tiveram mais peso nas ações dos universitários e as forças centrífugas de usos linguísticos reais, perfil das escolas públicas brasileiras, do mercado de livros didáticos e da potencialidade de tecnologias digitais fazem-me questionar o quanto esse embate de forças, que se revelou nos MD apresentados, não deveria ser refletido mais substancialmente no contexto da formação inicial de um professor de língua(s) e, por conseguinte, do curso de Letras que venho enfocando.

Irala e Leffa (2014), ao conjecturarem sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira, trazem um posicionamento que pode ser base para (re)pensar as licenciaturas em geral:

Também há necessidade de os docentes universitários compreenderem que a visão fragmentada dos cursos e a falta de clareza de como concretamente formar professores de língua (...) têm sido, há anos, uma demanda mais do que urgente. Perguntas como “estamos produzindo ou denunciando desigualdades? A que ideologias nos vinculamos em nossas práticas formativas (pedagógicas)?” merecem, antes de mais nada, serem amplamente respondidas com total clareza por nós, docentes universitários formadores e também pelos professores da educação básica, em seus respectivos âmbitos de atuação. (IRALA; LEFFA, 2014, p. 276-277).

Essas perguntas poderão tocar em muitas questões opacas nas práticas de letramentos na universidade. Os MD apresentados na Disciplina do Estágio, quando examinados mais detalhadamente, mostraram um discurso que reproduz ideologias e práticas de leitura e escrita dominantes no curso de licenciatura em Letras, no qual se graduavam e que também foi constatado em ano anterior, conforme assegurou Cavalcanti (2013).

Longe de realizar julgamentos sobre o que a presença de atividades com tecnologias digitais implique para a qualidade desses materiais produzidos – que se mostraram inovadores nos modos como abordavam a linguagem, nas teorias em que eram embasados e no diálogo que procuravam estabelecer entre teoria e prática – aponto essa ausência de um trabalho explícito com as tecnologias, apesar de recomendações de políticas públicas e documentos como as *OCEM*, como curioso dado diante de discursos centralizadores que defendem a incorporação de TDIC às práticas de ensino e de formação de professores. Além disso, o fenômeno verificado corrobora o fato de que práticas letradas acadêmicas são, marcadamente, influenciadas pela cultura alfabética e do impresso.

Na entrevista com a professora responsável pela disciplina e orientadora desse “ato/atividade” de produzir os MD, quando a indago sobre o trabalho realizado pelos alunos, obtenho sua opinião a respeito:

Excerto 16 – Entrevista com a professora *PR*

“... olha’ assim’ eles ficaram meio presos ao tradicional também’ na verdade, eles foram no meio digital’ mas foram trabalhos igual no material impresso não é” então, na verdade’ eles/esses alunos estão dentro desse modelo tradicional de por um texto de leitura’ de’ quer dizer’ um/vários textos’ aquele caminho né” leitura’ discussão do texto (+) perguntas (+) é: debate’ alguma coisa oral (+) escrita e chegar a alguma coisa escrita’ alguma produção deles’ então esse é o modelo mais ou menos da (+) claro que com as mudanças’ lá desde a redação tradicional até o que se faz hoje já mudou bastante’ não é assim chegar e falar pro aluno “leia e agora escreve” né” já tem um caminho mais trabalhado’ mas ainda é um modelo da relação leitura e escrita (+) então eles não tentaram discutir isso’ nem nada (+) mas também nós não estamos preparando eles pra mudarem muito também’ EU acho né” então’ a universidade também é tradicional’ eu acho que tudo isso que a gente ta falando aqui né” eu acho que as práticas aqui dentro ainda são bem tradicionais (+) as práticas acadêmicas são’ as aulas são’ tudo aquilo que a gente criti/acha que na escola não funciona muito’ aqui funciona porque aqui tem bons alunos’ os alunos são mais interessados (+) mas as aulas são’ na maioria das vezes’ tradicionais’ são aulas expositivas’ o professor falando: então os alunos não têm como fugir muito a esse modelo já pronto’ AGORA’ dentro disso’ eu acho que eles TRABALHARAM’ eles foram procurar textos interessantes’ eles procuraram temas interessantes’ eles fizeram perguntas críticas’ então dentro do que a gente preparou (+) eles/a gente também tem que reconhecer que eles se modelam no que a gente faz né” eles eles fizeram perguntas (+) não ficaram perguntando coisa boba de detalhes do texto’ fizeram perguntas críticas né” mais participativas (+) TUDO ISSO (+) eles fizeram um avanço dentro de uma perspectiva mais interacional’ tudo isso (+) então’ nesse sentido’ eles estão dentro de um ensino’ vamos dizer assim’ atual, né” mesmo que eles não tenham tido esse ensino.../”

Os dizeres da docente confirmam a necessidade dos questionamentos lançados por Irala e Leffa (2014), uma vez que a prática de produzir materiais didáticos pelos graduandos ainda foi pautada no modelo baseado na leitura e escrita, já consagrado escolarmente e também na universidade (“a gente também tem que reconhecer que eles se modelam no que a gente faz, né?”). Pode-se

questionar sobre quais as razões para essa reprodução ter prevalecido, apesar da liberdade que os universitários tiveram para ultrapassá-la na prática de produzir seus materiais didáticos próprios também em função da (não) formação tecnológica que receberam na universidade.

Acredito que, um caminho para responder a essa indagação, estaria na fala da professora *PR*, ao reconhecer que “a universidade também é tradicional”, logo “os alunos não têm como fugir muito a esse modelo já pronto”. Nesse sentido, o comentário da docente toca nas diversas relações dialógicas do contexto acadêmico em que **alterdendades** e **responsagenvidades** são (re)construídas e marcadas por poderes diversos e espalhados.

Assim, os universitários querem ser legitimados e considerados bem sucedidos do ponto de vista institucional em suas tarefas acadêmicas, ou seja, em seus “atos/atividade” naquele contexto. Para tanto, sobrepõem o discurso da universidade, ainda em digitalização, a suas práticas cotidianas de uso de tecnologias digitais em situações de interação, por exemplo, via aplicativos de celular ou jogos. É possível que eles se sintam tolhidos a explorar tecnologias digitais desconhecidas, como mostrou os usos que realizaram do *Google Drive* (Cf. Capítulo 6), quando produziram *enunciados concretos* na esfera acadêmica, justamente, pela falta de familiaridade com algumas tecnologias articuladas a usos escolares que poderia levá-los a falhar da perspectiva institucional, permanecendo em uma espécie de “linha de segurança”.

Tal situação observada remete ao poder exercido pela instituição acadêmica e à submissão dos sujeitos em formação a suas regras, nas práticas de letramentos de que participam, marcando um conflito entre o que Komesu e Galli (2014) irão chamar de “usuários das tecnologias” e “sujeitos da linguagem”. Para compreender:

usuário das tecnologias é distinto de sujeito da linguagem. Ao primeiro tudo é permitido: o limite seria o acesso e o domínio de técnicas; ao segundo, as possibilidades emergem em meio a coerções sócio-históricas que são igualmente constitutivas do ler, ver, escrever, dizer. (KOMESU; GALLI, 2014, p. 91, grifos das autoras).

A prática acadêmica de produzir material didático na Disciplina do Estágio evidenciou, pois, essa distinção entre *usuários* e *sujeitos* no que diz respeito às

tecnologias digitais. Por um lado, os graduandos desempenharam papel de “usuários das tecnologias” quando exploraram possibilidades oferecidas por suas ferramentas para a produção de seus MD, embora não tivessem sido recomendados a usá-las, especificamente.

Por outro lado, na forma de apresentar os conteúdos de suas produções em atividades didáticas, ou seja, nos conteúdos dos materiais didáticos produzidos, constatei forte aproximação à tradição acadêmico-escolar que nem todos os gêneros e práticas aceita, sequer valida institucionalmente todos os letramentos que engloba, implicando, ou melhor, reprimindo determinados modos de “ler, ver, dizer” e, principalmente, de “escrever”.

A dualidade constitutiva do “ato-atividade” de produzir os MD, no contexto sócio-histórico em que se inseriam, provocou modos variados de desenvolvimentos em “atos/ocorrência” nos quais os sujeitos estiveram divididos entre os papéis de “usuários” e “sujeitos” de tecnologias digitais e evidenciou as relações dialógicas entre letramentos acadêmicos e profissionais e as práticas sociais com ou sem mediação de daquelas.

Apesar desse conflito em que relações dominantes preservadas pela universidade pública brasileira parecem ter força maior, reconheço um processo de subversão realizado pelo grupo T2 que decidiu desenvolver e propor um material digital como “complemento que permita uma aprendizagem colaborativa e leve em consideração aquilo que você [aluno] já deve usar em casa ou em uma *lan-houses*: a *Internet*, as redes sociais e suas ferramentas!”.²⁴¹

Houve, nesse estabelecimento de um material digital, uma ambivalência, pois o modo de construção e apresentação do material foi hipermediatizado, mas o conteúdo se mostrou descontinuado de sua forma organizacional de enunciação. Mais uma vez, localizo a produção, na “linha de segurança” já edificada nos materiais impressos de todos os grupos de graduandos acompanhados, visto que o conteúdo continuou a ser tradicional também no meio digital, tanto para ser aceito como tarefa acadêmica de que se originava, como pela ausência de subsídio para esses graduandos realizarem trabalho diferente do que fizeram e no qual existisse reflexão crítica não somente sobre como se fazer, mas o desenvolvimento prático,

²⁴¹ Trecho retirado do material didático elaborado pelo grupo na apresentação de seu caderno do aluno.

sinalizando tensões nas práticas letradas acadêmicas e que se articularam a outros contextos

Assim, os estudantes parecem ter desenvolvido essa tática, porém, preferiram apresentar o conteúdo digital como optativo de forma a não correrem o risco de serem mal avaliados pelos padrões acadêmicos tradicionais. Nesse sentido, os poderes em circulação, na prática, puderam funcionar em outras (en)formações discursivas, como discuto na próxima seção.

7.1.1 A proposta de um material digital

O grupo T2, liderado por Adélia, a mesma que ensinara a professora *PR* e o colega Mário a utilizar o *Google Drive* em episódios anteriormente abordados, decidiu propor o desenvolvimento de um conteúdo digital para o MD, que foi publicado *on-line* e utilizou a plataforma *Wix*²⁴² como base. No episódio, a aluna conta como foi sendo concretizada a ideia:

Episódio 13 – reprodução da conversa com a Adélia (A) no dia 21 de novembro de 2014 via bate-papo do *Facebook*

1	<i>Eu</i> : e pq vc escolheu essa wix?
2	<i>A</i> : foi sugestão de uns amigos de uma disciplina de LA que eu
3	frequentava. (...) mas, veja bem... Digamos que "desconstruímos" a
4	proposta do site. RS
5	<i>Eu</i> : pq?
6	<i>A</i> : ele não é voltado para isso: materiais e/ou aprendizagem. Ninguém
7	precisa realizar tarefas no original. Ele é simplesmente expositivo...
8	como um site de uma escola privada. (...)
9	<i>Eu</i> : e vc achou que foi legal escolher essa plataforma? ficaram
10	satisfeitos?
11	<i>A</i> : eu fiquei naquele momento. Porém, eu gostaria de tê-lo explorado
12	mais. a cada dia, aprendia uma ferramenta diferente.. e os tutoriais na
13	<i>internet</i> auxiliam muito.
14	<i>Eu</i> : tutoriais para usar a wix?
15	<i>A</i> : sim. entrei em sites e blogs por aí pra aprender tbm.
16	experiência interessante. (...) até meus colegas que não gostavam
17	entraram nessa. hasuah.
18	<i>Eu</i> : vc consegue se lembrar de algum que tenha te ajudado
19	especialmente? ah é? me conta.
20	<i>A</i> : explorar por lá outros sites, os "templates" (modelos) depois, fui ver o
21	que achavam.(...) é menos complicado do que no blogger. eu achei.

²⁴² Trata-se de plataforma digital, disponível na *internet*, que permite criação e edição de *sites*, oferecendo modelos (templates) já prontos que podem ser customizados pelos usuários. Cf em <<http://pt.wix.com/>>. Acesso em 19 mai. 2016.

22	mais fácil de inserir botões e ferramentas. (...) e, bem,
23	conheço bem o blogger. Não o usaria pra fins acadêmicos. Só que o
24	o blogger é mais colaborativo... Isso falta no Wix.

Essa interação foi realizada tempos depois do término da disciplina. Por meio dela, pude esclarecer o que havia levado o grupo a escolher pela plataforma. O argumento apresentado pela universitária foi o de que essa seria de fácil utilização, embora também tenha criticado a pouca possibilidade de colaboração oferecida pela ferramenta.

É interessante notar como Adélia soubera da *Wix* através de uma colega da universidade e compartilhou-a com seu grupo que aceitou a proposta, assim como acontecera com o uso do *Drive* examinado no capítulo anterior. O “ato/ocorrência” de convencer o grupo a utilizar a plataforma, demonstra como os poderes transitavam nas relações interpessoais entre os sujeitos do grupo T2 e permeavam o “ato/atividade” de produzir materiais didáticos naquele contexto. A estudante tanto trouxe a tecnologia para o momento de produção dos MD (Cf. Capítulo anterior), quanto no conteúdo proposto pelo grupo.

Além disso, devido ao fato de ela dominar mais modos de utilização de tecnologias digitais, passou a liderar as práticas de escrita do grupo *on-line* e também nas interações em sala de aula com os colegas que se colocavam em posição de aceitar suas intervenções e ideias para a ação que estava sendo executada (“até meus colegas que não gostavam”). As **responsabilidades** dos sujeitos envolvidos apontaram, mais uma vez, para a mediação de tecnologias digitais na construção do material didático, que empregadas pelos sujeitos, interferiram, inclusive, no modo de apresentação que passou a ser também digital.

Ao analisar este conteúdo proposto, em particular, constatei que houve uma transposição do impresso para outro meio (digital) com pequenas variações. Os gêneros solicitados para leitura e produção, por exemplo, continuaram sendo os mesmos com a diferença de que, no primeiro caso, o acesso direto a outras páginas era feito somente com indicações de *links* no material impresso e, no material digital, eles passaram a ser organizados em *hiperlinks* que permitiam acesso direto a páginas externas.

Ademais, alguns acréscimos de sugestões para produção ou divulgação desses gêneros foram colocados, como na atividade com o gênero debate em que se adicionou a descrição “vamos filmá-lo com celulares! Após isso, vamos assistir e

ver quem convence melhor!”²⁴³ ou na atividade com o gênero carta aberta a que se somou convite para publicá-la na rede: “Um bom exemplo seria compartilhar um link com um exemplo de Carta Aberta. Ou, um comentário com uma crítica sobre o conteúdo. Vamos lá! Vamos compartilhar!”²⁴⁴ e sugestão para editar a definição de “carta aberta” já existente na *Wikipédia*.

Para realizar apreciações analíticas que me permitiram teorizar, creio ser importante trazer alguns exemplos do material didático digital, doravante MDD. Eles serão reproduzidos para teorizações a respeito do (novo) significado da composição desse material digital pelo grupo DH. Início as ilustrações pela apresentação da página principal do material digital (“Home”):

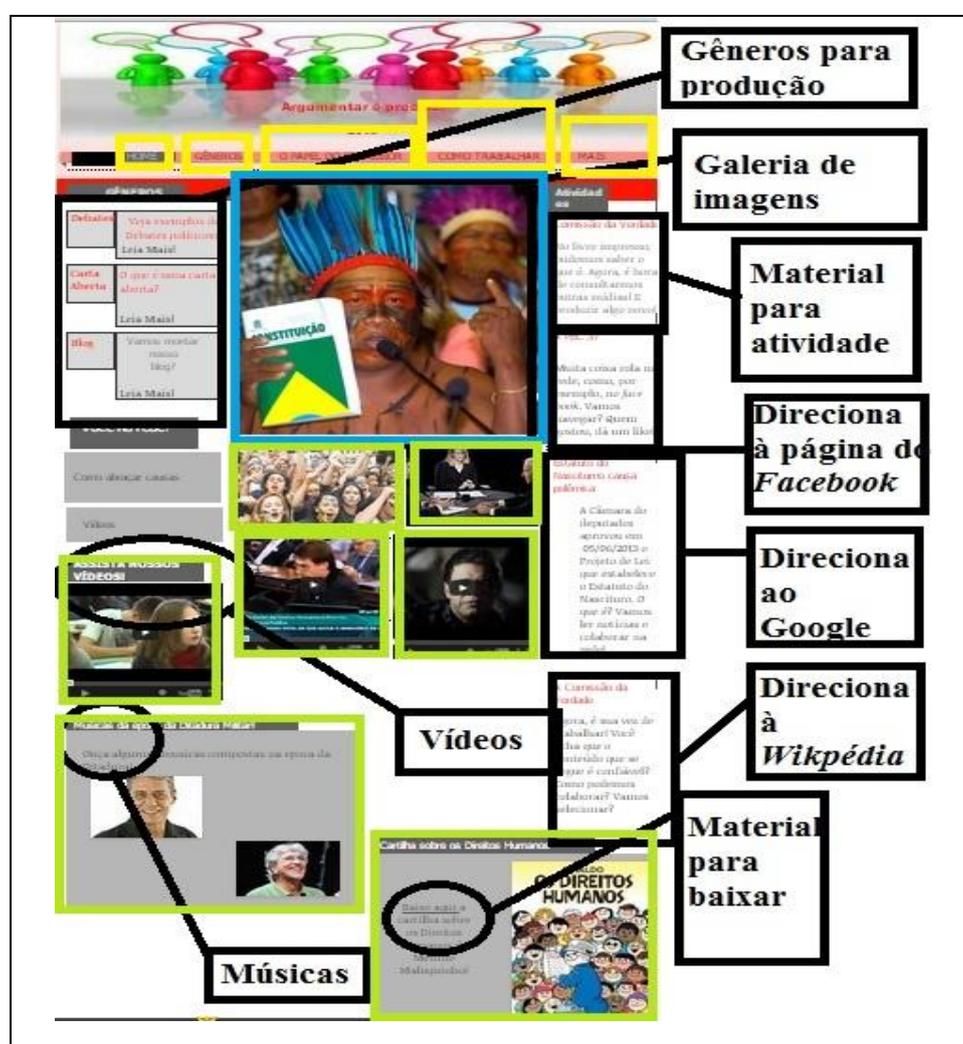


Figura 28 – Página inicial do material digital do grupo T2 (Fonte: montagem a partir do MDD)

²⁴³ Trecho transcrito do material digital, disponível na aba “Gêneros”. Acesso em 19 mai. 2016.

²⁴⁴ Idem.

A página inicial, como se vê, apresentou ícones de navegação em barra localizada na parte superior em que leitores poderiam clicar e escolher onde iniciar o trabalho, entre as possibilidades de permanecer no ícone “Home” ou ir para “Gêneros”, “O Papel do Professor”, “Como trabalhar”, “Quem somos” e “Mais” (assinalados em amarelo na figura reproduzida). Nela ainda, as imagens que constavam no começo do material impresso passaram a aparecer em movimento (dentro do retângulo assinalado em azul) e houve telas que, ao serem clicadas, direcionavam os leitores a vídeos para assistir, músicas para ouvir e materiais para baixar, além de *links* que direcionavam a outros sítios da *internet* e atividades (assinaladas em verde).

No MDD, ficou evidente a preocupação com sua disposição, estrutura e aparência por parte dos universitários. Para Signorini (2013), “Quando se considera a passagem do verbal escrito para hipermídia, a primeira questão que se coloca é a do *design*” (SIGNORINI, 2013, p. 202). Nesse sentido, o *design* do material digital foi projetado de forma a oferecer várias cores e possibilidades de direções a serem tomadas por seus (hiper)leitores. Em primeiro lugar, isso foi possível pelo template oferecido pela plataforma *Wix* e, em segundo lugar, pelo modelo hipertextual que é inerente à rede da *internet*.

Ao examinar o material digital do grupo, verifiquei que o *design* foi formado de maneira hipermidiática, uma vez que passou a incluir sons, vídeos, imagens, enfim, outras linguagens e recursos de navegação que não existiam na versão impressa. Ao analisar o conteúdo, igualmente, percebi tentativa de exceder os limites postos pelo impresso, como por exemplo, a opção de colocar os leitores em contato imediato com páginas da *web*:



Figura 29 – Exemplo de linkagem (Fonte: montagem a partir do MDD)

Na Figura 29, pode-se ver, claramente, o direcionamento do MDD a páginas externas da *internet*. No caso representado, para *sites* em favor de causas sociais relacionadas aos direitos humanos: no primeiro plano, página do *Facebook* em defesa dos indígenas que seriam, supostamente, prejudicados com a PEC 215²⁴⁵ e, no segundo plano, convite a manifestações de rua contra os rumos políticos do país divulgado pela mesma rede social.

Essa escolha por apresentar diversos *hiperlinks* pode ter sido uma tentativa dos universitários de estabelecer trabalho interativo, como se a oferta do acesso fosse garantia de informações ilimitadas e neutras e de que as tecnologias interferissem, ativamente, nos processos de leitura. Contudo, como já argumentei no capítulo anterior, não seriam as possibilidades propiciadas pelas tecnologias digitais, mas o posicionamento discursivo dos “sujeitos da linguagem” que os tornaria “superleitores” (KOMESU; GALLI, 2014).

²⁴⁵ Proposta de Emenda Constitucional (PEC).

Nesse sentido, ampliar o acesso a espaços de leitura em um MDD, embora interessante, não se mostra suficiente. Comungo com Rojo e Barbosa (2015) o posicionamento de que a decisão tomada pelos sujeitos “não está inscrita na mídia ou tecnologia em si, mas é dependente de uma atitude crítica da parte de um sujeito que se coloca, assim, para além de um usuário.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 120). Dessa forma, a possibilidade de o MDD amplificar as potencialidades de leitura, apesar de oportunizar localização e possibilidades de comparação de informações não as afiança, tampouco as define. Ainda, seguindo a linha de pensamento das estudiosas, “A questão que novamente se coloca diz respeito à qualidade de informação e de participação em circulação.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121).

Assim, a produção de um MDD não viria a facilitar acesso a textos, informações e obras e seria mais interessante aos alunos e as demandas sociais, como se infere dos dizeres das *OCEM*, por exemplo. Pelo contrário, trata-se de decisão altamente complexa por trabalhar com objetos complexos de ensino mediados por formas complexas de apresentação.

Para compreender quais foram as maneiras encontradas pelos universitários para responderem às complexidades, continuo a examinar o MDD, resgatando mais um exemplo, agora, do ícone “O Papel do Professor”. Nele foram trazidas explicitações teóricas sobre a opção por um material que estivesse em formato digital:



Ao professor:

O objetivo do material

Você deve ter reparado que esse material não é idêntico ao impresso. Essa era a nossa ideia: um material complementar, que retoma conhecimentos abordados em sala, e que promova letramentos críticos sobre os letramentos tradicionais (Rojo, 2008). Este conteúdo digital para complementar o desenvolvimento do seu trabalho e promover uma aprendizagem mais significativa, seguindo o fluxo digital tão atual para a cultura jovem. Esperamos estar com você, lado a lado, apoiando-o nessa caminhada!

Figura 30 – Recorte do MDD com objetivos do material (Fonte: MDD)

Observei, por meio desta parte do material, que uma preocupação dos estudantes foi orientar o professor que o utilizaria em suas práticas didáticas. Apesar da referência a Rojo (2008),²⁴⁶ a escrita do trecho parece contrariar a ideia da autora sobre os letramentos múltiplos, qualificando os letramentos tradicionais como não críticos (“promova letramentos críticos sobre os letramentos tradicionais”).

Além disso, há uma justificativa para se trabalhar no meio digital, a saber, acompanhar “o fluxo digital tão atual para a cultura jovem.” Com efeito, nesse enunciado concreto, podem ser identificadas pelo menos duas relações dialógicas externas: uma com o discurso acadêmico, visto que há alusão a um texto científico recomendado na disciplina e outra com os documentos oficiais que explicam o trabalho com tecnologias digitais para aproximação a práticas sociais dos jovens. Muitas outras podem ser encontradas, o que confirma a inerência do dialogismo nos

²⁴⁶ A obra referenciada no MDD foi o artigo indicado para leitura teórica na Disciplina do Estágio foi ROJO, R. “O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação de gêneros de discurso na escola”. *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, n.3, p. 581-612, set./dez.2008.

enunciados produzidos pelos sujeitos e o tema da tecnologia (res)significando e refratando práticas de letramentos acadêmicos e da formação de professores.

Os direcionamentos específicos aos docentes sobre a incorporação de tecnologias nos usos do MDD continuaram no ícone “Como trabalhar”, onde foram explicadas cada uma das atividades a serem desenvolvidas com sugestões, orientações e conselhos. A esse respeito, podem ser observadas as recomendações que incitam a discutir sobre redes sociais e canal de vídeo:



Figura 31 – Orientações para os professores sobre “como trabalhar”

Nesta parte foram apresentadas associações de usos da *internet* no *Facebook*, *Twitter* e *Youtube* com aspectos possíveis a serem trabalhados no ensino da argumentação para o desenvolvimento da ética e da crítica. As prescrições foram sucintas e me pareceram uma tentativa de unir os objetivos linguísticos do ensino de língua a práticas sociais com tecnologias digitais valorizadas pela faixa etária dos alunos.

De modo geral, observei que o MDD aludiu às tecnologias digitais *para* mostrar um trabalho que fala *sobre* o digital, mas pouco enfocou maneiras de se produzir *com* as TDIC, limitando-se, basicamente, ao oferecimento de *links* e sugestões de divulgação de gêneros elaborados ou somente disponibilizados na

rede, tais quais no material impresso, inicialmente, apresentado na seção anterior. Advirto que não estou aqui a reproduzir um discurso do *déficit* em torno do digital, o que pode ser um perigo de pesquisas atuais, ao pontuar sobre o ensino não explícito de práticas mediadas por tecnologias digitais. A intenção é, em última instância, “teorizar profundamente” (LILLIS, 2008) sobre os efeitos de sentido dessa (in)existência.

Por um lado, acredito que ela se deva ao *presumido social* de que os alunos utilizam tecnologias em suas práticas de leitura e escrita não institucionalizadas, podendo formar um senso comum de que elas não precisam ser trabalhadas quando abordadas em sala de aula.

Ocorre que, no levantamento de práticas de letramentos dos alunos do curso de Letras do IEL, pude verificar que os usos tecnológicos feitos por esses “usuários da tecnologia” (KOMESU; GALLI, 2014), muito pouco influenciaram em seus posicionamentos discursivos como “sujeitos” (*op.cit*) em seus letramentos acadêmicos (Cf. Capítulo 4 e Capítulo 5).

Por outro lado, faço a mesma asserção em relação às práticas relativas a suas formações iniciais como professores, representada aqui pela produção de MD. Apesar da importância desse “ato/atividade” para a formação docente, como ressaltada por Vieira-Silva (2012), os conteúdos das atividades propostas neles foram bastante tradicionais.

A busca pela apresentação de conteúdo em formato próximo às práticas contemporâneas foi atingida pelo grupo que apresentou o MDD, pois este realizou uma escrita em hipermídia, construindo o *site* como apoio ao material didático principal (impresso) produzido pela disciplina. Entretanto, “nas práticas de escrita hipermidiática, as sobreposições e complementariedades em relação às práticas de uso da escrita grafocêntrica convencional não excluem tensionamentos e descontinuidades também significativas” (SIGNORINI, 2013, p. 201).

Logo, essas descontinuidades – no conteúdo – são decorrentes de influências de práticas tradicionais, por exemplo, da supremacia de gêneros tradicionais no ensino acadêmico e de discursos veiculados em livros didáticos que tomam professores como desprovidos de formação suficiente e que, portanto, necessitam ser orientados e sustentados por sugestões de ação frequentemente.

Sintetizando, ainda que o grupo tenha criado um *site*, tecendo escrita hipermidiática (SIGNORINI, 2013), seus estudantes não propuseram, por exemplo, a

construção de outros ambientes digitais, além do *blog* que já havia sido proposto no material impresso ou que outras ferramentas tecnológicas, essencialmente digitais, fossem exploradas, visto estarem *on-line*. Os processos de **alteridade** com os “outros” da escola e da academia restringiram suas **responsabilidades** no conteúdo que foi inscrito hipermediaticamente e se restringiu ao lançamento de vagas sugestões aos alunos da Escola Básica com muitas orientações aos professores da mesma instância, se usassem os materiais. As diferenças de conteúdo e formas de apropriação de tecnologias digitais permaneceram quase as mesmas da versão anteriormente apresentada pelo grupo.

Reitero que não estou a defender a necessidade de transformações nessa mudança de inscrição do enunciado do MD, mas a refletir sobre a razão para um complemento mediado pelo digital ter sido proposta, porém, não ter se diferenciado substancialmente, tendo em vista que alguns autores como Lankshear e Knobel (2008) afirmam que os letramentos seriam modificados. Uma possibilidade de compreender essa permanência essencial, apesar da passagem para o digital, encontra-se nas instâncias pelas quais o poder circulou naquele contexto.

Nas relações de alteridade entre os estudantes, os poderes funcionaram no grupo, circulando, por diversas vezes, em torno da figura da estudante Adélia que se colocava como a líder nas interações com a professora *PR* e a *PED* e em intervenções na sala de aula e envolvimento na universidade, como confirmam os trechos do diário de campo:

Excerto do diário de campo que produzi no dia 13 de março de 2013

“A aluna já parecia mais falante e desenvolta para dialogar na sala”

Excerto do diário de campo que produzi no dia 27 de março de 2013

“Para completar, nesse mesmo dia, entrando na *internet*, me deparei com essa postagem de A no *Facebook*:



há 15 horas próximo a Campinas

Aula, colóquio (que complementou a aula e nossas análises durante ela), conversas com *Andressa* durante o almoço no bandeco (que me renderam recortes para uma pesquisa), leitura e debate de um texto na *Arcádia* e parte da *Mono* escrita. Mais um dia deleitoso no *IEL*!

Curtir (desfazer) · Comentar · Compartilhar

”

Excerto do diário de campo que produzi no dia 10 de abril de 2013

“Adélia levou uma garrafa de café e fomos tomando na sala. Eu também tinha bolachas e compartilhei com o grupo.”

A intensa atividade na universidade e desenvoltura nas interações sociais, como algumas reveladas nos diários, fez com que os poderes transitassem em torno das ações de Adélia, o que se refletiu, por exemplo, em sugestões que foram acatadas por seu grupo, incluindo-se a proposta de um MDD. Como os poderes nunca são detidos pelos sujeitos, mas, conforme Foucault (1999) transitam, até mesmo a suposta “posse” de um poder maior por essa universitária não se manteve mediante as relações dialógicas que existem entre a escola, a universidade e a sociedade, por exemplo, fazendo com que as convenções de práticas de letramento da primeira prevalecessem no MDD do grupo.

Enfim, a interação de Adélia com seu grupo e na universidade, inclusive marcadas na produção do MDD, demonstram como, práticas de letramento aproximam e (re)enformam **alterdendades, responsagenvidades** e atribuem novos caminhos de circulação aos poderes ali plasmados.

7.2 RELAÇÕES DIALÓGICAS INFERIDAS DOS MD

As considerações analíticas que apresentei até o momento disseram respeito às proposições (ou não) de conteúdos relativos a usos de tecnologias digitais nos materiais didáticos que me embasassem a refletir sobre como este “segundo grande tema” esteve articulado aos letramentos acadêmicos e também à formação de professores no contexto daquele “ato/atividade” constituído pela Disciplina do Estágio.

Para finalizar o capítulo, tratarei mais explicitamente sobre as relações dialógicas que (en)formaram aquela prática de letramento, gerando (res)significações e refrações dos letramentos acadêmicos e que podem ser inferidas por meio de uma análise linguístico-discursiva dos enunciados dos MD dos três grupos.

De meu ponto de vista, as produções dos universitários configuram-se em objetos caracterizados por um emaranhado de relações dialógicas com o contexto imediato e amplo que foram manifestadas linguisticamente de alguma maneira no

que escreveram os estudantes. Assim, caracterizo os MD como objetos pluridiscursivos por confrontarem-se com e (re)vozearem incontáveis discursos já elaborados no âmbito universitário e sócio-histórico, político e econômico em outras esferas nas quais se destacam, sobretudo, a esfera escolar e a editorial.

Em leituras e exames dos trabalhos dos estudantes, identifiquei, em formas de construção linguística, o cruzamento de diálogos ideologicamente construídos sobre letramentos acadêmicos, gêneros do discurso, livros didáticos de Língua Portuguesa, programas governamentais e tecnologias digitais, entre tantos outros, plasmados e (re)arranjados nos dizeres apresentados pelos sujeitos do discurso ali constituídos.

Tais percepções moveram-me à percepção de que os enunciados linguístico-discursivos dos MD, apesar de apresentarem como contexto de produção uma disciplina do Ensino Superior, eram duplamente “endereço” para utilizar uma nomenclatura corrente nos estudos do Círculo de Bakhtin: eles destinavam-se tanto àquela tarefa acadêmica, quanto ao ensino-aprendizagem da Escola Básica (seus alunos e professores, suas normas e convenções, suas lutas de forças e tensões), interagindo, concomitantemente com uma série de discursos desses domínios, os quais, por sua vez são plasmados e (re)modelados por outros. Nas palavras do próprio Bakhtin:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não se sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Com efeito, os enunciados inscritos nos MD não puderam se esquivar da participação ativa do amplo diálogo social. Nesse sentido, entendo-os como *enunciados concretos* que se (en)formaram no encontro dos “milhares de fios dialógicos existentes” (BAKHTIN, 1993) no contexto acadêmico em que a prática se deu e no qual coexistem discursos (sociais) variados pela convivência de objetos (inclusive tecnológicos), práticas e sujeitos diversos e da própria história da universidade pública brasileira. Em suma, eles são formados pela forma linguística, mas também pelo contexto extralinguístico.

Por meio de percepções analíticas deles, pude notar que o duplo endereçamento aconteceu, sobretudo, baseado nas concepções de universidade e de escola que tinham os sujeitos e da concepção de material didático que poderia ser satisfatória para ambas. Foi, pois, esse conhecimento precedente dos universitários sobre livros didáticos e materiais para o ensino que os levou a escolher pela forma composicional dos MD que estruturaram em atividades de leitura e escrita, perguntas e respostas, principalmente.

Em primeiro lugar, pode-se falar do caráter híbrido dos gêneros produzidos pelos discentes, nos quais estavam “confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1993, p. 110) à medida em que, nos materiais didáticos, concomitantemente, enunciavam sujeitos acadêmicos em constituição e professores em formação, levando-os, por exemplo, a produzirem trechos com linguagem bem próxima dos alunos que projetaram, mas também escritos na norma culta esperada pela academia e procurando atender às supostas expectativas da docente responsável pela disciplina, incluindo, referências teóricas e apresentando “uma *construção híbrida* típica com dois tons e dois estilos” (BAKHTIN, 1993, p. 110).

Buscarei evidenciar como isso se deu, brevemente, nos exemplos (01), (02) e (03) pertencentes aos MD dos grupos T1, T2, e T3, respectivamente:

Exemplo (01): enunciado extraído do material do grupo T1

Vamos supor que você e seus amigos foram ao cinema assistir a um filme e vocês acabaram de sair da sala. Então, sentam juntos numa mesa e começam a conversar sobre o filme: “Ah, não! Não dá! Esse filme foi péssimo!”. “Clichê até a última gota!”. “Eu não concordo. Eu achei esse filme excelente e muito bem produzido”. “Está brincando? Esse filme é simplesmente o melhor da década!”. Caramba! Quanta divergência, não é? Cada um possui opiniões diferentes sobre o filme, e explicações sobre porque gostaram ou não do que assistiram. Isso, de certa forma, é parecido com a Crítica de cinema. A Crítica é um gênero textual argumentativo que funciona como forma de comentário sobre um tema sustentado por argumentos, critérios, os quais, se forem consistentes, podem fortalecer discurso de quem produz o texto, geralmente um crítico ou jornalista. A crítica, geralmente, é feita de forma não subjetiva ou pessoal, e se utiliza de argumentos considerados objetivos ou legitimados, com embasamento teórico, acadêmico ou que dialogue com outros textos ou argumentos prestigiados e consolidados.

Neste primeiro exemplo, o grupo abordou o gênero crítica de cinema, introduzindo o assunto por meio de uma situação hipotética frequente entre os jovens, isto é, ir ao cinema e discutir sobre o filme visto. A inserção dessa história e do discurso direto identificado entre aspas foi a maneira encontrada para facilitar o entendimento do funcionamento do gênero abordado. Nesse enunciado transcrito mesclou-se um tom didático com estilo informal e direcionamento direto para o leitor (“você e seus amigos”/ “vocês acabaram de sair”) e pergunta marcando interlocução (“Quanta divergência, não é?”).

Já, na segunda parte do enunciado, a voz do professor foi fundida a uma voz teórica que apresentou, composicionalmente, a crítica de cinema, descrevendo-a como “gênero textual argumentativo” que poderia veicular o “discurso” de seu produtor. Esse último trecho expressou ainda linguagem formal, isenta de interlocução explícita, de discurso direto ou de pronomes de tratamento, optando-se por termos menos informais e comuns no domínio acadêmico (“subjativa” e “legitimado”, por exemplo). Como um todo, o enunciado foi construído em “dois tons” e “dois estilos” que não se separam, embora estejam organizados em parágrafos distintos. Outra construção desse tipo pôde ser observada no segundo exemplo:

Exemplo (02): enunciado extraído do material do grupo T2

Expor uma opinião com o objetivo de fazer com que o “outro” acredite no que se está falando não é uma tarefa simples, mas estamos, em todos os momentos, buscando uma maneira de conseguir, não é? São muitas as situações em que o emissor tem que se posicionar e defender a sua opinião diante de um determinado assunto. No âmbito da oralidade, o gênero textual mais usado é o debate, cuja característica principal resulta no confronto de opiniões acerca de um determinado assunto. Quando pensamos na escrita, são mais comuns: o editorial, o artigo de opinião, a carta argumentativa, a carta de solicitação e de reclamação.

Nesse outro exemplo, lêem-se explicações sobre o gênero debate e uma distinção entre este gênero oral e de outros escritos. O enunciado dirigiu-se aos leitores, apresentando características do debate e situações em que ele poderia ocorrer, aplicando linguagem próxima aos alunos do Ensino Básico com construções na primeira pessoa do plural (“estamos, em todos os momentos, buscando uma maneira”/ “Quando pensamos na escrita”) e diálogo explícito com eles (“não é?”).

Se, por um lado, houve intencionalidade de aproximação com os leitores, ao fornecer dados sobre o debate e levantar outros gêneros argumentativos escritos, por outro lado, o enunciado comportou traços de linguagem na norma culta com índices de indeterminação do sujeito (“se está falando”), construções usando termos menos corriqueiros (“âmbito da oralidade”/“cuja característica”) e conceitos do campo dos estudos linguísticos (“emissor”/“gênero textual”) que o aproximou dos gêneros acadêmicos trabalhados nas disciplinas do curso.

Assim, formou-se um enunciado híbrido com estilo informativo, didático e, simultaneamente, acadêmico, transmitindo, portanto, um tom instrutivo-escolar e também um tom próprio da academia. Por fim, o exemplo 03, apresenta enunciado híbrido no material do último grupo:

Exemplo (03): enunciado extraído do material do grupo T3

Até o presente momento, você trabalhou com o gênero da entrevista. Esta está inserida no domínio do “expor”, apresentar uma perspectiva, expor um ponto de vista, a partir de determinadas questões, que conduzem a conversa e direcionam um foco. Agora, vamos trabalhar com um novo gênero que possui grande relação com a entrevista, a enquete. Você conhece?

No exemplo (03), o enunciado produzido pelo grupo foi endereçado diretamente a alunos, com marcas de interlocução, como a opção pelo pronome de tratamento “você”, a pergunta “Você conhece?” e a explicitação do processo de ensino nos trechos “Até o presente momento, você trabalhou com o gênero entrevista”/“Agora, vamos trabalhar com um novo gênero...” Essa última frase também se caracterizou pela instrução para os próximos passos. Tais escolhas denotaram tentativa de aproximação com os usuários idealizados para o material e linguagem clara com tom amigável e informativo. Como era de se esperar em um trabalho didático, houve também o emprego de termos técnicos como “domínio do ‘expor’” e “gênero”, assim como apareceu nos exemplos anteriores.

Contudo, a colocação desses termos, mais do que instruir metalinguisticamente, serviu como forma de os graduandos explicitarem, nessa enunciação, vozes de textos e autores teóricos que foram objetos de estudo na graduação em Letras e de indicar, para a docente da disciplina, que se apropriaram e transpuseram esses conceitos teóricos para o “ato/atividade” de suas produções

didáticas, imprimindo tanto um tom didático com estilo informal e próximo do leitor, quanto um tom teórico e estilo acadêmico-escolar.

Comumente, esse caráter híbrido aparece em materiais e livros didáticos publicados e já analisados, como pode ser conhecido no trabalho de Bunzen e Rojo (2005), dentre outros. Os autores defendem que enunciados de livros didáticos possuem “uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos de escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um estilo *didático próprio*” (BUNZEN, ROJO, 2005, p. 86), levando-me, portanto, à hipótese de que o hibridismo existente nos enunciados de materiais e livros didáticos, como os elaborados pelos alunos do estágio, pode ser parte de um estilo didático, uma vez que “estamos diante de uma discussão sobre a re(a)presentação, declarada ou não, do discurso de *outrem*, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como um procedimento normal” (BUNZEN, ROJO, 2005, p. 86, *grifos do autor*). Ainda conforme os autores,

em se tratando da esfera escolar, pedagógica, didática, o estilo dos gêneros que aí circulam está ligado aos projetos discursivos realizados no enunciado. Uma das características essenciais desse projeto é a finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir (educar vem de *ducere*), o que justifica os gêneros da didatização – a aula, o LD – apresentarem uma presença significativa de ordens, instruções, explicações, exposições. (BUNZEN, ROJO, 2005, p. 90).

Dessa forma, nos exemplos (01), (02) e (03) ficou evidente o convívio de várias vozes (da academia e da escola, por exemplo) e também a aproximação com seus interlocutores diretos (alunos e professores) para ordenar, instruir, explicar, expor, que é usual em obras didáticas (BUNZEN; ROJO, 2005). Concordando com os autores sobre a existência de um “estilo do gênero” didático, explicito meu entendimento do conceito como “pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1926, p. 23).”

O que é autorizado no estilo didático dos livros de Língua Portuguesa (LDP) pode ser encontrado, por exemplo, nas obras já publicadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),²⁴⁷ já que essas em tese passaram por

²⁴⁷ Cf. <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

avaliações. Como os MD produzidos na Disciplina do Estágio foram projetados para uso no Ensino Médio e visavam o ensino de língua materna, resolvi conferir um guia de livros didáticos, onde constam coleções bem avaliadas para este nível e consultar suas páginas eletrônicas, disponibilizadas nas resenhas e que continham demonstrações de conteúdo.

No último *Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Ensino Médio*, foram dez²⁴⁸ as coleções aprovadas para Língua Portuguesa. Ao recorrer aos conteúdos divulgados em seus respectivos *sites*, busquei observar enunciados das obras, para cotejá-los àquelas escritos pelos alunos de Letras. A partir do resultado obtido, formulei o quadro com excertos de oito dessas obras (que disponibilizavam trechos digitalmente) e especificações sobre o hibridismo de vozes/tons em trechos de seus enunciados:

Quadro 18 – excertos e comentários de LDP aprovados pelo PNLD 2015 (Fonte: elaboração própria)

Trechos dos LD	Comentários
<p>“A linguagem, considerada em seu aspecto artístico, estrutural ou prático, é parte integrante de nossas vidas, instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. É por isso que dedicamos tanto tempo ao estudo da língua portuguesa em todas as suas dimensões. O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser, para você, o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em sua vida.”²⁴⁹</p>	<p>Abordou-se o conceito teórico de linguagem, destacando-se sua importância social, linguística, comunicativa etc e dirigiu-se, diretamente ao aluno/professor (“você”), motivando-o a estudá-la.</p>
<p>“A literatura deve embrenhar-se nos fatos, engajar-se na batalha cotidiana, ter como principal missão participar da melhoria e da modificação do povo. (...) Se achar conveniente, discuta com os alunos a importância da conscientização e do</p>	<p>Houve exposições sobre funções da literatura, defesa de engajamento social por meio dela e instruções ao professor sobre discussões a serem feitas em sala, bem como sugestões de movimentos sociais a serem abordados.</p>

²⁴⁸ É relevante mencionar que uma das exigências do último PNLD foi a previsão de objetos de ensino digitais. Dentre as dez obras aprovadas e resenhadas no *Guia de 2015 para o Ensino Médio*, em Língua Portuguesa, nove foram de Tipo 2 (composta por livros impressos e pdf) e apenas uma de Tipo 1 (composta por livros digitais e impressos).

²⁴⁹ Excerto retirado de obra da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013) e disponível em: <<http://www.moderna.com.br/pnld2015/portuguescontextointerlocucaoesentido/>>. Acesso em 27 abr. 2015.

<p>engajamento social. Os movimentos que lutam pela reforma agrária, pelo combate à discriminação racial e pela diversidade sexual podem ser lembrados como exemplos de movimentos sociais engajados.”²⁵⁰</p>	
<p>“Ao se utilizarem de palavras ou expressões com sentido figurado ou ao se elaborarem construções sintáticas pouco usuais como finalidade expressiva, produzem-se as chamadas figuras de linguagem. (...) Há várias figuras de linguagem. Provavelmente você já conhece algumas delas. Ao longo dos próximos capítulos, elas aparecerão progressivamente e, quando oportuno, serão explicadas. Assim, você poderá aprendê-las aos poucos, compreendendo-as em diversas situações de uso. Fique atento.”²⁵¹</p>	<p>Explicou-se o conceito teórico de “figuras de linguagem” para, em seguida, mobilizar o conhecimento de mundo dos alunos sobre elas. Houve explicações sobre a estrutura da obra (próximos capítulos) e conteúdos a serem tratados, encerrando-se com uma ordem de atenção.</p>
<p>“Conheça um fragmento do famoso conto “Urupês” (texto 1), em que Lobato descreve, pela primeira vez, a figura do Jeca Tatu. Espécie de “anti-herói” nacional, o caipira representa, nesse momento histórico e literário, uma ruptura com a idealização romântica de nossos símbolos pátrios. Aqui ele aparece como a encarnação de um Brasil arcaico, anacrônico, que convive lado a lado com um Brasil que se pretende civilizado, moderno. Após a leitura do texto 1, compare-o com os outros dois textos (...) Nos três textos a caracterização de tipos regionais brasileiros revela a preocupação dos autores em denunciar nossa distância em relação à imagem pós-republicana e parnasiana de um país civilizado, próximo à Europa, no ritmo da modernidade.”²⁵²</p>	<p>Apresentaram-se três textos literários a fim de se discutir o conceito de “tipo regional brasileiro” por meio de linguagem formal e com termos próprios do domínio literário (“anti-herói”, “parnasiana”) e histórico (“pós-republicana”). Ao mesmo tempo, foram passadas instruções diretas para os alunos sobre a sequência em que deveriam realizar a leitura: primeiro ler o texto 1, depois compará-lo com os outros textos por meio de ordens com verbos no modo imperativo.</p>
<p>“A literatura, bem como outras artes e ciências, independe da escola para sobreviver. Apesar disso, dada sua importância para a língua e a cultura de um país, bem como para a formação de jovens leitores, transformou-se em disciplina escolar em várias partes do mundo. (...) Nesta coleção, você vai aprender literatura de forma híbrida: a abordagem histórica</p>	<p>Explanou-se sobre a importância da literatura no contexto de ensino, esclarecendo para os alunos o que seria trabalhado na coleção e de que modo. De forma clara, apresentou-se o que seria feito no momento imediato para iniciar os estudos, voltando-se aos leitores explicitamente (“para que você tenha”).</p>

²⁵⁰ Excerto retirado de obra da coleção *Língua Portuguesa* (2013) e disponível em: <<http://www3.editorapositivo.com.br/pnld2015/disciplina.php?regiao=nacional&disciplina=linguaP>>. Acesso em 27 abr. 2015.

²⁵¹ Excerto retirado de obra da coleção *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (2013) e disponível em: <http://cdn.html5.s3.amazonaws.com/ember_reader/abrilpnld2015/index.html#/edition/18795?page=26§ion=1>. Acesso em 27 abr. 2015.

²⁵² Excerto retirado de obra da coleção *Novas Palavras* (2013) e disponível em: <http://digital.ftd.com.br/pnld2015/portugues.html>. Acesso em 27 abr. 2015.

<p>mistura atividades que comparam textos de épocas distintas, que relacionam a literatura com as artes plásticas da época, com o contexto histórico-social e com produções artísticas (música, literatura, cinema) do mundo em que vivemos.</p> <p>Apresentamos, a seguir, um esquema dos períodos das literaturas portuguesa e brasileiras, e os séculos correspondentes para que você tenha uma visão da sequência histórica dos movimentos literários.”²⁵³</p>	
<p>“▪ Você tem o hábito de ler? Ler lhe dá prazer? O que você mais gosta de ler? Por quê?</p> <p>▪ Em sua opinião, o acesso a novas tecnologias estimula os jovens a lerem mais ou é impedimento?</p> <p>Você vai ler uma reportagem a respeito desse assunto.</p> <p>Reportagem é um texto jornalístico, oral ou escrito, que apresenta informações detalhadas e aprofundadas a respeito das notícias, interpretando os fatos.”²⁵⁴</p>	<p>Iniciou-se diálogo direto com o aluno por meio de questões acerca duas experiências, gostos pessoais e opiniões em torno da prática de leitura, instruindo-o a ler uma reportagem. Além do comando, expôs-se características desse gênero.</p>
<p>“Um texto pode conter avaliações explícitas ou implícitas. O que permite ao leitor perceber que a avaliação que se faz é a escolha das palavras. Assim, substantivos, advérbios, verbos e, em especial, adjetivos, constroem a carga avaliativa dos textos. Também elementos não verbais, por exemplo, em uma propaganda, notícia ou charge podem expressar avaliação.</p> <p>Na notícia a seguir, há diversas palavras que pertencem ao mesmo campo semântico (isto é, são relacionadas umas às outras pelo sentido), no caso o campo semântico do ciclismo.</p> <p>Observe que, ao mesmo tempo que remetem o leitor ao tema da notícia, algumas dessas palavras contribuem para exprimir uma avaliação sobre a competição de ciclismo noticiada.”²⁵⁵</p>	<p>O leitor foi chamado a se atentar pela forma como a escolha das palavras produz sentidos nos textos. Explicou-se o conceito teórico da Linguística de “campo semântico” ao mesmo em que se transmite uma ordem aos alunos em relação ao procedimento a ser feito, quando lerem a notícia (“Observe que”).</p>

²⁵³ Excerto retirado de obra da coleção *Português Linguagens* (2013) e disponível em: <<http://sites.editorasaraiva.com.br/portugalportugues/Lidi/Amostra/reader.html?id=f3e043d7423257e6b38fc137118962db#>>. Acesso em 27 abr. 2015.

²⁵⁴ Excerto retirado de obra da coleção *Português Linguagens em Conexão* (2013) e disponível em: <http://www.leyaeducacao.com.br/pnld2015/catalogos/portugues/1_ano/#20/z>. Acesso em 27 abr. 2015.

²⁵⁵ Excerto retirado de obra da coleção *Vozes do mundo – Literatura, Língua e Produção de Textos* (2013) e disponível em: <http://issuu.com/editora-saraiva/docs/vozes_do_mundo_1>. Acesso em 27 abr. 2015.

Feitas as ligeiras considerações sobre a propriedade híbrida dos gêneros didáticos como o LD, acredito que, em contraponto, às obras resenhadas pelo *Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Ensino Médio*, para Língua Portuguesa, os MD dos alunos responderam a essa característica relativamente estável desses gêneros.

Além desse “dialogismo externo” (MACIEL, 2014) estabelecido com os livros didáticos, pude apreender réplicas dos estudantes ao discurso institucional da universidade, balizado por relações de poder bem marcadas e por convenções para a produção de gêneros que deveriam ser assimilados até a conclusão da graduação, levando-os a não fugirem do academicamente aceito e a produzirem materiais “pouco inovadores” do ponto de vista da demanda contemporânea para se usar tecnologias no ensino e de leis relativas à educação. A força centrípeta do discurso acadêmico se sobrepôs até mesmo ao MDD.

Retomando o questionário apresentado aos alunos, via *e-mail*, meses após o término da disciplina, quando lancei a pergunta: “Você considera o material produzido interessante e inovador para alunos na atualidade?”, algumas respostas²⁵⁶ fornecidas, por escrito, foram:

“Sim, considero. Isso porque o material fala de X, que é um assunto atrativo para nossos jovens. Além do mais os exercícios propostos têm como objetivo abordar os assuntos de uma forma diferente, de modo que o aluno seja também protagonista do ato de aprender, o que é inovador nos dias de hoje. Também temos muitas sugestões de filmes, vídeos, músicas, o que torna o material interessante” (Cora)

“Interessante, sim. Mas não tenho certeza se ele apresenta elementos inovadores, já que se baseia no nosso imaginário de livro didático – tivemos como exemplo todos os que utilizamos no período escolar. Buscamos apresentar uma abordagem diferente dos conteúdos, porém, o livro em si não é inovador” (Hilda)

“Acho que nosso material conseguiu conversar muito bem com a questão de gêneros e não a utilizou apenas como suporte para ensino de Gramática, como alguns outros materiais. Conseguimos ir além, não paramos na superfície. Este material é um exemplo de algo que me orgulho de ter feito” (Oswald)

“O impresso não considero inovador. Ele ainda se parece muito com os materiais apresentados no mercado, embora a seleção de textos e conteúdos seja de boa qualidade. Já o material digital é mais inovador em relação à maioria dos materiais apresentados deste modalidade; ele permite que o aluno tracem percursos de navegação, e apropria-se ainda que de forma não tão eficaz de, de elementos da cultura dos jovens: os vídeos do youtube, comunidades no face, entre outros” (Adélia)

“Eu acho o material interessante, porque eu de fato acho que a temática daquele material é plausível para alunos que estejam num momento de escolha (...). Eu lembro que a questão, tinha atividades,

²⁵⁶ As respostas foram transcritas como apresentadas pelos alunos e os temas suprimidos.

assim, que envolviam multiletramentos, porque eu lembro que a gente colocou vários vídeos, essas coisas assim, mas eu não acho inovador. Eu acho que isso é o mínimo que tem que ter, sabe? E... acho que foi assim, bom, porque a gente achou vídeos legais dentro da temática... o que a gente colocou de "multi" era legal, mas eu não acho que era o ideal e também não acho que era inovador. Na minha cabeça, assim, era o mínimo do que tinha que ser feito, sabe?" (Lygia)

"Acredito que sim, pois como tratamos do tema 'cinema', este nunca deixa de ser atual e ainda desperta interesse em todas as gerações" (Ana Cristina)

Os comentários reproduzidos confirmam que, da perspectiva dos estudantes, os materiais ficaram interessantes, principalmente, pela temática e conteúdos abordados. Os universitários também os consideraram inovadores do ponto de vista da forma como haviam sido organizados os conteúdos, com diversidade de linguagens (imagens, vídeos etc.) e as atividades propostas que, teoricamente, embasavam-se em perspectiva sociointeracionista de gêneros e ampla de linguagem, que iria além do puro formalismo gramatical. Entretanto, alguns dos alunos também reconheceram que, partindo de uma visão tecnológica voltada ao ensino, pouca inovação fora apresentada nas atividades propostas.

Com efeito, é importante esclarecer que eu não esperava que os universitários desenvolvessem atividades com tecnologias digitais e o fato deles não as terem empregado de modo expressivo, nas tarefas que desenvolveram, não diminui a qualidade de seus trabalhos. Contrariamente, como já advertido, as produções apresentaram construções embasadas em teorias pertinentes e perguntas interessantes, entre outros elementos. Comungo com Kleiman (2014) que um ensino contemporâneo não deverá estar focado exclusivamente em tecnologias recentes. Para a autora:

a dimensão da contemporaneidade no ensino de práticas de letramento não tem somente a ver com o ensino daquilo que há de mais avançado tecnologicamente, ou aquilo que é mais funcional e, portanto, terá maior serventia escola afora, embora ambos sejam aspectos importantes para determinar objetivos educacionais. A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo. (KLEIMAN, 2014, p. 82-83).

A demarcação da baixa quantidade de atividades com tecnologias digitais nos MD aconteceu pelo fato de este índice poder ser interpretado como uma

contradição entre a tendência das disciplinas do IEL que abordam, cada vez mais, tecnologias digitais (Capítulo 4) e a demanda social e de políticas públicas clamando pela inserção de tecnologias nas escolas (Capítulo 5). O que pude teorizar a esse respeito, entretanto, foi que as relações de poder, de hierarquias entre os sujeitos e o predomínio do discurso acadêmico e institucional que delineia *quem* ou o *quê* se pode enunciar na esfera acadêmica foi determinante para a estruturação do “ato/atividade” mais do que as tecnologias digitais por si mesmas.

Ademais, no que tange ao tema das tecnologias digitais, os MD foram formados pela conjunção de reflexões teóricas que os alunos tiveram em outras disciplinas do curso sobre o assunto (Cf. Capítulo 4) e com suas experiências diversas como “sujeitos da linguagem” (KOMESU; GALLI, 2014) em práticas dentro e fora da acadêmica que foram mediadas por tecnologias digitais. Logo, as tecnologias digitais não foram agentes no processo, mas ferramentas empregadas pelos sujeitos para (res)significar a prática de letramento, a qual também passou por refrações em meio às ocorrências de relações dialógicas.

Enfim, a universidade pública brasileira (em digitalização) – onde há ações mediadas por tecnologias digitais sendo, gradualmente, inseridas voluntária ou involuntariamente – dialoga no sentido bakhtiniano com vozes de outras esferas, como a sociedade e a escola, que, majoritariamente, baseadas na cultura do impresso, fazem conviver práticas de letramento plasmadas, ou seja, *com* e *sem* o meio digital.

Kleiman (2014), baseada no conceito de *atitude responsiva ativa* bakhtiniano, advoga que “então, a responsabilidade do formador na cadeia de enunciados que se concretiza na escola é inegável.” (KLEIMAN, 2014, p. 83). Logo, a prática de produzir materiais didáticos relaciona-se com as atitudes responsivas do(s) formador(es) que podem ser entendidos como a universidade, os docentes do curso de licenciatura em Letras do IEL e os professores em formação (universitários da Disciplina do Estágio) que se posicionaram em seus MD. A apreciação analítica desse “ato/atividade” como um todo e de seus “atos/ocorrência” simbolizados em episódios-chave (DEY, 1993) e no exame de trechos dos *enunciados concretos* formados pelos materiais demonstrou (en)formações por relações dialógicas que propiciaram reflexões não somente para os letramentos acadêmicos, como para a formação de professores de língua(s).

Capítulo 8



8 CONSIDERAÇÕES (IN)FINDAS

.....

 (MIRANDA, 2016)

Da mesma forma como abri a escrita deste trabalho com epígrafes metafóricas compostas por pontos de interrogação que simbolizavam as dúvidas que me movimentavam no momento inicial da pesquisa de doutorado, a guisa de encerrar este texto da tese, faço o mesmo gracejo, colocando, agora reticências. Elas representam a suspensão necessária do discurso escrito que este momento da pós-graduação me obriga a realizar e, ao mesmo tempo, a continuação inerente dos pensamentos que foram aqui formados e continuarão a gerar reflexões *ad infinitum* nas relações dialógicas.

Destarte, esperando que as considerações realizadas ao longo de todo o texto possam ter favorecido a compreensão do argumento colocado desde o título de que **letramentos são (en)formados por relações dialógicas na universidade, as quais promovem (res)significações e refrações com (e sem) tecnologias digitais**, finalizo o texto explicitando as questões principais provocadas e/ou debatidas nele ao sintetizar alguns aspectos sobre os quais pude “teorizar profundamente” (LILLIS, 2008) com base nas percepções analíticas desenvolvidas.

A primeira teorização que explicito relaciona-se à **necessidade de contextualização das práticas letradas que se observa**. Retomando a questão, adaptada de Bakhtin que apresentei na introdução – “Como o discurso verbal em meu campo de observação, que gerou os dados, relacionou-se com a situação extraverbal que o engendrou?” – posso afirmar que entender os *enunciados concretos* dentro dessa perspectiva ampla que une o linguístico-discursivo ao extraverbal que o concebeu leva o pesquisador a abarcar aspectos políticos, econômicos e culturais, por exemplo, cujas forças perpassam a sociedade e acabam por (res)significar e refratar discursos relevantes para os sujeitos e para as instituições, como a universidade e a escola, já que “para o círculo, *não é possível significar sem refratar*.” (FARACO, 2009, p. 51, *grifos do autor*).

Por outro lado, o ampliar do horizonte do pesquisador não o dota da qualidade onisciente de um “deus” que tudo poderia perscrutar, saber, perceber, identificar e explicar em sua investigação. Pelo contrário, o reconhecimento de

presumidos e não-ditos é ponto salutar, pois eles também estão contribuindo para as (res)significações e as refrações dos campos de pesquisa. Essas implicações e problematizações de elementos, muitas vezes, apagados por forças centralizadoras ou mesmo pelas limitações do próprio discurso verbal nas práticas de letramentos estão no centro dos interesses da Linguística Aplicada e, principalmente, dos linguistas aplicados que se dedicam a fazer pesquisa na “modernidade recente” (MOITA LOPES, 2013).

Foi assim, levando em conta o contexto extraverbal que engendrou os dados do *corpus* desta tese com seus *presumidos* (sociais) e não-ditos, que pude compreender melhor alguns dos incontáveis “fios dialógicos” (BAKHTIN, 1993) enlaçados no âmbito da universidade pública brasileira. Ao “puxar” alguns deles, pude perceber relações da universidade com outras esferas por meio das práticas letradas protagonizadas pelos sujeitos que transitam entre elas. Ademais, constatei, assim como outros pesquisadores, que essas práticas letradas são mediadas por tecnologias e, nos últimos anos, sobretudo, por TDIC, caracterizando uma universidade em digitalização.

Desse modo, caso eu olhasse somente para as práticas e os eventos de letramento que se valeram de tecnologias digitais em minha universidade de forma contingente, ou seja, desconsiderando todos esses (des)enlaces dialógicos, minha compreensão deles, por conseguinte, poderia ser restrita e enviesada. Tão logo, este trabalho de tese também se constituiu como uma atitude de inserir a sociedade, a política e a história na universidade e explicitar, dentro do possível, as relações entre elas. As discussões teóricas que desenvolvi ao longo dos primeiros três capítulos se alinharam à construção de um embasamento teórico-metodológico e epistemológico para orientar meu olhar a essas amplificações, considerando o envolvimento de diversas engrenagens.

Nessa direção, anunciei desde a Introdução (Capítulo 1), o abandono de uma filiação ao conceito de Letramento Digital, justamente, pelas conotações já impregnadas de sentido limitados e focados de forma a se privilegiar o uso da técnica a que a expressão tem encaminhado. Esperando não ser mal vista pela ousadia, tencionei argumentar, com base em autores dos estudos dos letramentos, como a abordagem da tecnologia nas esferas (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015) poderia ser mais produtiva e coerente com os objetivos desta pesquisa que se

pautou no entendimento de formas como relações dialógicas poderiam modelar práticas de letramentos na universidade pública brasileira.

Outros atrevimentos também foram feitos nessas primeiras partes da tese quando, ao discorrer sobre os campos dos Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos de uma perspectiva da Linguística Aplicada, aliei-os à visão enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin na continuidade dos trabalhos de pesquisadores como Fischer (2008), Pasquotte-Vieira (2014) e Oliveira (2015). Neles afiancei a necessidade de se pensar mais atentamente nas relações entre práticas de letramentos promovidos no Ensino Superior e tecnologias digitais, por essa não ser ainda uma das questões de pesquisa mais desenvolvidas pelos pesquisadores filiados aos Letramentos Acadêmicos (LILLIS; HARRINGTON; LEA; MITCHELL, 2016), sobretudo no Brasil.

Para executar a empreitada anunciada, uma intensa revisão conceitual fez-se necessária a ponto de eu defender a tese de que os letramentos seriam inconformados e plasmados pelas relações dialógicas que (en)formariam identidades/alteridades, agências/responsividades e poderes e a propor renovações desses conceitos, os quais cunhei de **alterdendades**, **responsagenvidades** e **poderes plasmados**, respectivamente. Essa decisão por um aprofundamento teórico exigiu também um procedimento metodológico e de escrita coerente com a possibilidade de reflexões constantes, levando-me a estabelecer uma “etnografia como forma de teorização profunda” e não simplesmente como método ou metodologia, conforme as proposições de Lillis (2008) ajudaram-me a formular.

Observar o contexto com essas âncoras teórico-metodológicas foi essencial para compreendê-lo em sua dialogicidade inerente. Desse modo, a geração de dados de meu cenário de pesquisa, isto é, o curso de licenciatura em Letras do IEL permitiu-me compreendê-lo não como uma gota d’água flutuante no oceano ou um fruto cortado de sua árvore, ou seja, isoladamente ao que o concebeu e sim na interação com a formação da universidade pública no Brasil e a legislação que orientou ou ainda rege o Ensino Superior brasileiro.

Deste prisma, pude ponderar sobre a Unicamp e o IEL, constatando que as práticas de uso de tecnologias estão adentrando aquela como um todo e tiveram reflexos, inclusive percebidos pelo conhecimento de suas práticas de letramentos e disciplinas específicas que envolveram práticas de linguagem mediadas pela tecnologia digital, principalmente, nos últimos anos.

Neste ponto, diferentemente do que constatou Rezende (2015) em sua tese de doutorado sobre a quase inexistência de práticas de letramentos oficiais articuladas ao meio digital e relacionadas à formação de professores do curso de Letras da universidade estadual focalizada, observei que **o IEL as prevê em seus documentos institucionais, recomenda-as em seu PP, promove-as em suas disciplinas oficiais e eletivas. Os conflitos não se desencadearam pela ausência do acesso a tecnologias digitais, mas por suas formas de apropriação.** Conforme Kleiman (2014):

O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático — o acesso — depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. (KLEIMAN, 2014, p. 76).

Visto que a disponibilidade não se colocou, em linhas gerais, como um problema do curso, quando busquei algumas formas desse processo de apropriação pude encontrar conflitos tanto indicados nas “vozes do IEL” (alunos e professores do curso) quanto nas interações na Disciplina do Estágio destinado ao desenvolvimento de materiais didáticos. Na instância, os conflitos também se deram por evocarem a Escola Básica em um movimento de projetar alunos dela e oferecer materiais ideais para eles sem, no entanto, conhecê-los.

As percepções analíticas do processo de produção levaram-me a distinguir dois modos pelos quais as tecnologias digitais foram incorporadas naquela prática de letramento, os quais denominei de “grandes temas”. Relembrando: os universitários usaram tecnologias para produzir seus MD (“primeiro grande tema”) e propuseram atividades que previam pouco emprego delas (“segundo grande tema”). Se a existência estava identificada, minha investigação demonstrou que a forma como ela se localizava diferia em muito dos discursos que defendem a implantação de tecnologias como benéficas ao ensino-aprendizagem.

Naquele quadro do ES, os usos apresentados pelos sujeitos restringiam-se a pesquisas na *internet*, principalmente no *Google*, leitura no meio digital e produção escrita ou oral com base em programas de computador como o *Word* e o *Power Point*. Nesse sentido, **as tecnologias foram adaptadas para usos que**

contemplaram ações já previstas e tradicionais instituídas em outras disciplinas do mesmo curso. O fato foi admitido inclusive por seus professores:

Excerto 17 – Entrevista com a professora *PR*

“...agora’ eles ((falando dos alunos)) tem que começar a ter acesso a isso aqui dentro e eu acho que o estágio vai ser o lugar porque a gente tem que ter acesso a isso’ de fazer um material digital também né” talvez com outros professores mais atualizados nisso’ isso funcione melhor (+) tem que já estar habituado a material digital né” eles conhecerem algum material digital né” ou:: acho que essa poderia/acho que tem que mudar um pouco’ entrar nisso daí’ não tem como continuar preparando um material sem nada de digital’ só um linkzinho’ alguma coisa’ é pouco’ [Eu: é] eu não sei fazer o muito’ mas eu sei que É POUCO

Excerto 18 – Entrevista com a professora *P1*²⁵⁷

“Algumas disciplinas já estão explorando ambientes digitais nas práticas de sala de aula. Mas o ensino ainda está bastante tradicional porque as formas de avaliação são tradicionais.(...) Hoje usa-se mais a *internet* como fonte de consulta e os alunos são mais livres em termos de acesso a fontes de informação. Isso é uma potencialidade nem sempre explorada e em parte porque necessita de uma mudança na cultura de ensinar (dos professores) e de aprender (dos alunos). Os alunos tb tem uma postura bastante conservadora sobre papeis em situação institucional.”

As falas das professoras indicam que o acesso e a abordagem da temática não são as questões pungentes. **Os principais conflitos se dão pelo confronto entre a (in)existência de uma apropriação legítima, isto é, em práticas oficiais nas disciplinas, nas práticas de letramentos acadêmicos que continuam a ser tradicionais, modelando os alunos também nessa direção.**

Meu exame dos materiais didáticos produzidos pelos alunos, no ano de 2013, confirmaram esse domínio do poder institucional nas práticas de letramentos, uma vez que os alunos propuseram a maioria das atividades em modos tradicionais de leitura e escrita e mesmo o grupo que desenvolveu o MDD não fez alterações substanciais em função de o material ter sido disponibilizado na *internet*.

A segunda teorização explícita que faço decorre, então, desta constatação. **Como as práticas de letramentos (acadêmicos) dominantes sobrepuseram-se às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais de oportunizarem novas práticas e aprendizagens, a presença da tecnologia digital naquele contexto não provocou mudanças em suas estruturas ou remodelou-as, contribuindo para a formulação de sentidos e, principalmente, para refrações.** Muitas dessas refrações foram decorrentes do conflito entre os

²⁵⁷ Transcrição do comentário enviado pela professora por escrito, via *e-mail*, no dia 23 de agosto de 2013.

discursos que circulam no âmbito da universidade e são orientados por forças centrípetas ou que pretendem ser “monológicas”. Como adverte Faraco (2009):

é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será inerente ao jogo de poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (FARACO, 2009, p. 53).

O discurso acadêmico orientado para os poderes sociais e um ensino pautado no modelo de habilidades ou do *déficit*, por exemplo, pode favorecer a essas “vontades” centralizadoras, como já denunciaram trabalhos no campo dos Letramentos Acadêmicos (Cf. LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2015). A simples introdução de tecnologias digitais nas práticas letradas do contexto da universidade não irá pará-las. Tecnologias Digitais podem ser usadas também para alimentá-las, quando colocadas como mecanismos de controle nas práticas sociais ou distribuídas desigualmente entre os sujeitos, funcionando em favor de alguns e prejudicando a outros.

A esse respeito, algumas apreciações analíticas realizadas no Capítulo 6, por exemplo, mostraram poderes transitando entre os alunos que dominavam mais ou menos o programa de escrita colaborativa *on-line*, propendo-se a funcionar de acordo com os primeiros.

Com efeito, somente dominar os gêneros acadêmicos e as tecnologias envolvidas nos processos de leitura e/ou produção deles não é suficiente. É necessário um repensar sobre a forma como vem sendo desenvolvida a formação acadêmica e profissional dos universitários em relação às relações dialógicas com tecnologias digitais. Fischer (2007), há anos atrás, já argumentou em favor de uma inserção dos universitários como membros do contexto acadêmico, alertando que “se tornar membro da comunidade acadêmica não é sinônimo apenas de ter acesso, compreender e/ou reproduzir os letramentos dominantes” (FISCHER, 2007, p. 47), indo-se além, ou seja, “ter possibilidade de interagir, fazer uso de novos letramentos, capacidade de aperfeiçoar as práticas sociais.” (FISCHER, 2007, p. 47).

No contexto da disciplina observada, ainda que os estudantes tenham direcionado suas ações para responderem às demandas do contexto acadêmico e,

inclusive, tenham conseguido fazê-lo, de modo geral, principalmente, reproduziram os letramentos dominantes na universidade e no mundo editorial (livros didáticos, por exemplo) e em menor grau fizeram usos de novos letramentos ou aperfeiçoaram práticas sociais de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais.

Naturalmente, este é o resultado de uma conjunção de fatores que transcendem o envolvimento deles ou de seus professores na universidade. Está relacionado ao papel que se atribui à universidade nos dias de hoje, ao regimento legal do curso de licenciatura, ao *PP* do IEL e às ementas das disciplinas da Unicamp, a aspectos culturais e sócio-históricos brasileiros, entre muitos outros. Quando, no Capítulo 4, levantei algumas discussões acerca da crise da universidade debatida por Souza Santos (2010) e realizei correlações com questões econômicas e de mercado, por exemplo, também estava já apontando para todas essas relações que engendraram o contexto analisado.

Certamente, no emaranhado de questões que o envolve, remodelar práticas de ensino da universidade não é uma tarefa fácil, nem rápida, tampouco previsível, uma vez que todos os elementos estão associados de forma inextricável. A mudança, contudo, é urgente e já está ocorrendo, a despeito da vontade da universidade ou de seus sujeitos. Ela poderá ser produtiva ou repressora. Acredito que, à medida que refletirmos sobre as reais necessidades e oportunidades de tecnologias digitais potencializarem os letramentos acadêmicos e a formação docente, mais preparados estaremos para reagirmos a ela e colaborarmos com formas conscientes de sua realização.

Kleiman (2014) realizando uma comparação entre a formação de alunos do Ensino Básico e a formação inicial de professores afirma que:

Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a 'aplicar' teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata, mas como, na descrição de Bakhtin (1986, p.69), "gêneros da complexa comunicação cultural", a serem refletidos e, após reflexão, relacionados — complementados, polemizados, transformados — com outros gêneros do discurso pedagógico. E para isso, tal como o professor em relação ao seu aluno na escola, o formador universitário deve tomar o aluno do curso de formação como um participante real na situação comunicativa. (KLEIMAN, 2014, p. 89).

A instituição da Disciplina do Estágio, certamente, vem contribuindo para subsidiar a formação dos professores de língua(s) em constituição no IEL. Os dados examinados nesta tese, todavia, mostraram que uma ação localizada não é suficiente por não ser o currículo ou o programa de uma disciplina isolada o pólo gerador ou solucionador de problemas, mas um dos vários “elos” na cadeia dialógica (BAKHTIN, 2003).

8.1 HÍBRIDO OU PLASMADO?

Por fim, a última teorização que apresento diz respeito à forma de conceber a articulação entre letramentos acadêmicos e tecnologias digitais no contexto da universidade. Durante muito tempo do desenvolvimento desta pesquisa fui impelida a concluir que as práticas letradas do curso de licenciatura em Letras da Unicamp, assim como de outras universidades brasileiras seriam “híbridas”. A noção do híbrido vem sendo, correntemente, resgatada da Biologia por pesquisadores de diversas outras áreas, inclusive, nos estudos linguísticos e aplicados para auxiliar na definição de objetos e contextos porosos ou que sofreram muitas modificações de “fronteiras” já reconhecidas. Seria o caso, por exemplo, de alguns gêneros do discurso.

Com a gênese ou remodelação de práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais, muito vem se falando em gêneros cada vez mais híbridos ou mesmo de ensino híbrido, isto é, caracterizado por fundir as modalidades presencial e EaD. Em síntese, o conceito de “híbrido” é empregado em diversas pesquisas para conotar fusão de elementos que supostamente já existiriam em separado a ponto de essas diferenciações já não serem mais demarcadas. Fala-se, por exemplo, em hibridismo linguístico (BAKHTIN, 1993), discursivo/identitário (BHABHA, 1998), cultural (BURKE, 2003; GARCÍA-CANCLINI, 2008), entre tantos outros.

Quando iniciei minhas reflexões sobre o contexto da universidade pública brasileira, caracterizá-la como híbrida em função do amálgama formado entre práticas com e sem tecnologias digitais me pareceu, *a priori*, interessante. A Unicamp e o curso de licenciatura em Letras do IEL sugeriam-me contemplar a existência de práticas letradas mediadas ou não pelo digital, demonstrando “processos de hibridação” (GARCÍA-CANCLINI, 2008, p. XXVII, grifos do autor).

Entretanto, observar as práticas de letramentos por um enfoque enunciativo-discursivo como proposto pelo Círculo bakhtiniano levou-me a ponderar que, para uma fusão indistinguível dos “objetos”, eles precisariam existir separadamente antes. Desse modo, transpor a noção de hibridez para os letramentos que observava na pesquisa seria assumir que as práticas prévias à existência do meio digital fossem somente analógicas ou impressas. Mas o que isso poderia significar em termos de linguagem? Práticas de linguagem veiculadas somente em papel? Práticas de linguagem somente orais? Práticas de linguagem somente escritas?

Assumir esse posicionamento me colocaria na mesma atitude de aceitar a criticada divisão entre o oral e o escrito que desconsidera a heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004; 2010), por exemplo. Se as práticas de letramento são usos sociais da leitura e da escrita, elas também se caracterizaram pela heterogeneidade. Nesse sentido, nenhum limite prévio parecia ser adequado para caracterizar as práticas letradas na academia. A divisão ATD (antes das tecnologias digitais) e DTD (depois das tecnologias digitais) me parecia simplista e equivocada, uma vez que não eram/são as tecnologias que definem/definiram as práticas letradas, como já argumentado. Refutando, portanto, a ideia do híbrido, passei a defender a concepção do **plasmado**.

A noção de plasmar seria mais adequada por não dividir as práticas entre letramentos acadêmicos tradicionais e letramentos acadêmicos digitais ou mesmo em universidade digital ou não digital. Retirar o foco da tecnologia e observar como as práticas de letramentos são todas plasmadas nas esferas assumiria que são as relações dialógicas e não as tecnologias que (en)formam os letramentos na universidade. Pensar por esse viés também poderia gerar consequências benéficas para se (re)pensar nas apropriações de tecnologias digitais no que diz respeito à formação de professores e dos formadores desses professores.

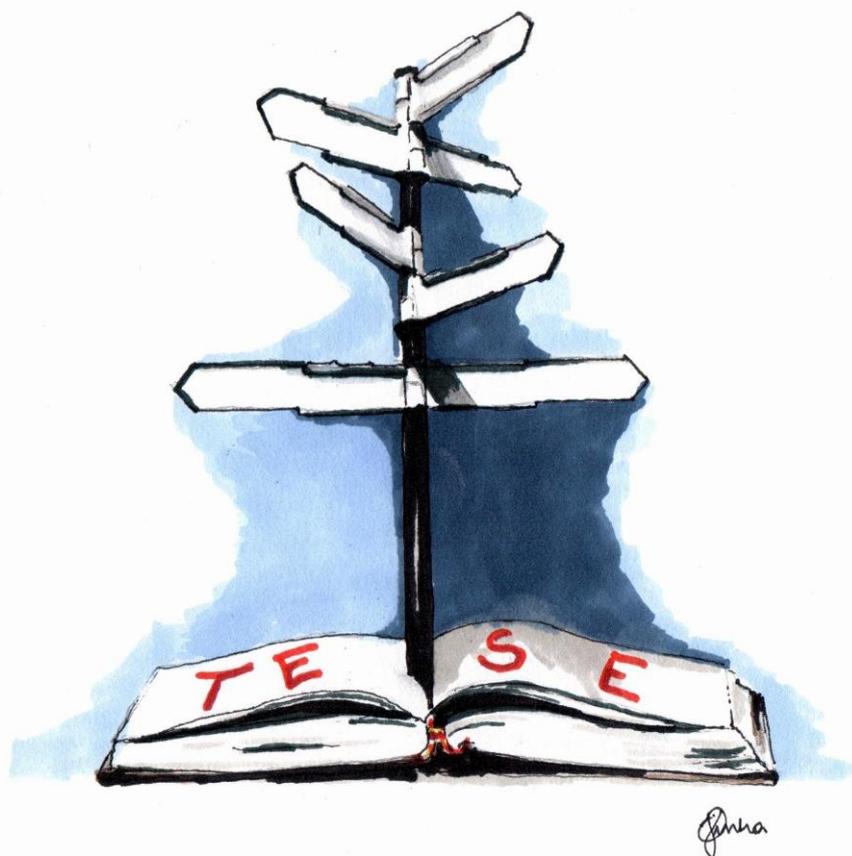
Estabelecendo uma analogia com o que é proposto por Corrêa (2010), para direcionar o ensino da escrita, desenvolvo considerações sobre a promoção dos letramentos acadêmicos na esfera do curso de licenciatura em Letras da Unicamp. O autor defende que:

Se as dificuldades do escrevente forem vistas, por exemplo, como registros do processo de apropriação de um dado gênero de discurso e não, simplesmente, como marcas de fragmentação ou de falta de coerência, pode-se, por meio delas, chegar a dados da história de contato do escrevente com o já-falado/ escrito. Tal preocupação contribuiria não para fechar os olhos para o que, habitualmente, consideramos como “erro”, mas para buscar entender o processo de escrita do aluno e nele intervir. Não se trata, portanto, de fazer vista grossa aos altos e baixos da produção escrita dos alunos, muitas vezes com o argumento falacioso de que essa atitude seria uma atitude respeitosa para com ele. Pelo contrário, significa ter acesso à história de contato do escrevente com o já-falado/escrito e compreender seu processo de escrita com atenção e acuidade. Ou seja, para ensinar a escrever, é preciso, antes de tudo, tomar conhecimento da escrita do aluno e, também, do que ele sabe sobre ela. (CORRÊA, 2010, p. 642-643)

Paralelamente, se os discursos oficiais (leis, diretrizes curriculares, documentos oficiais do ensino) estivessem articulados com os objetivos do Ensino Superior de forma a considerar quais práticas letradas são desenvolvidas e *para quê* e *em que* sentido tecnologias digitais poderiam potencializar tais usos, a mera prescrição do acesso a elas deveria ser revista. Tal qual a necessidade de se ter “acesso à história de contato do escrevente com o já-falado/escrito compreender seu processo de escrita com atenção e acuidade” é preciso se ter acesso à história de contato dos universitários com as tecnologias digitais em usos sociais reais e atenção acurada aos processos de incorporação daquelas em práticas de letramentos acadêmicos, que terão impactos tanto para o desenvolvimento deles como sujeitos acadêmicos quanto como professores em formação. A heterogeneidade das práticas de letramento, ou seja, a pluralidade dos letramentos (STREET, 1995; ROJO, 2009) não deve pensar na articulação de tecnologias hibridizadas, mas plasmadas.

Em suma, nessas considerações finais, além de explicitar os principais pontos desenvolvidos na tese, retomar algumas tendências identificadas e correlacionar os assuntos discutidos em vias de pontuar algumas teorizações que julguei importantes, acredito ser relevante dizer que finalizo a escrita, mas não meu ato enunciativo. É possível apresentar, mas não fechar as reflexões de pesquisadora constituídas por meio da etnografia edificada em prol de uma “teorização profunda” (LILLIS, 2008).

Assim, encerro, evocando Signorini (1998b), quando depois de discorrer sobre conceitos²⁵⁸ com significações distintas em diferentes modelos e tradições, conclui que “quando se está na encruzilhada, fica mais fácil alojar-se nos lugares de passagem e – o que talvez seja o mais fundamental – concentrar-se nos pontos de deriva.” (SIGNORINI, 1998b, p. 376). Ao longo desses anos de encruzilhada no doutorado, alojei-me nas possibilidades oferecidas por minha comunidade científica e em meu *status* de pós-graduanda (em leituras, encontros, eventos, (re)escritas, debates etc.) sempre me concentrando no que resultariam as conjecturas desenvolvidas e que se concretizariam na publicação da tese. Agora, mais do que nunca, meus dizeres e pensamentos ficam à deriva dos leitores para serem infinita e continuamente (res)significados e refratados. Parte da travessia foi feita, mas o caminho e as teorizações sempre continuam...



²⁵⁸ Na ocasião do artigo, a autora abordou os conceitos de “sujeito” e “subjetividade”.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. M.; PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S. A canção Roda-Viva: da leitura à leituraS. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. Ed. Parábola, 2012, p. 181-198.
- AHEARN, L. M. Agency and Language. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p. 109-137, 2001.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Org.). Trad. de Waldemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BAKHTIN, M. M./VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Editora Hubitec, 1986.
- _____. **O discurso na vida e o discurso na arte. Sobre poética sociológica**. Trad. do inglês de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos, 1926. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em 25. mai. 2016.
- BALZAC, H. **La peau de Chagrin**. Paris: Charpentier, Libraire- Éditeur, 1939. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=4lwNAAAAQAAJ&pg=RA3-PA322&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 21 abr. 2016.
- BARTLETT, L. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, v. 5, 2, p. 67-76, 2003.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. London. Blackwell, 1994.
- _____.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, 2000, 7-15.

BARRETO, R. G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos de leitura**. Campinas, SP; Belo Horizonte, MG: Mercado de Letras: CEALE, 2001, p. 199-214.

BAWDEN, D. Origins and concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Orgs). **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008, p. 17-32.

BAUMAN, S. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Editores Associados, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=BciuHdHIHPwC&pg=PA3&hl=pt-br&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 25 mai. 2013.

BIROLI, F. Dizer n(o) tempo: observações sobre história, historicidade e discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 157-184.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINE, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Avila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renato Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BLOMMAERT, J. Ethnography as counter-hegemony: remarks on epistemology and method. **Working papers in urban language and literacies**. London: Institute of Education, 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-33.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 02 mai. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em 02 mai. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 13 mar. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 18 nov. 2014.

_____. Constituição (1934). **Constituição Federativa da República dos Estados Unidos do Brasil.** Lei de 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 13 mar. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 13 mar. 2014.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em 13 mar. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2013.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretariaria da Educação Básica: MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20 mar. 2013.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em 27 abr. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP nº 009/2001,** de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.> Acesso em 15 de mai de 2015.

_____. **Parecer CNE/CES nº 492,** de 03 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 15 de mai de 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002,** de 18 de dezembro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.> Acesso em 15 de mai de 2015.

_____. **Resolução CNE/CES** nº 18, de 13 de março de 2002 Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em 15 de mai de 2015.

BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. **Letramentos sociais: bordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 7-11.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2009.

_____.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSH, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, 2005, p. 73-118.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. Trad. de Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2003.

BUZATO, M. E. K. Mapping Flows of Agency in New Literacies: Self and Social Structure in a Post-social World. In: BUZATO, M. E. K.; JUNQUEIRA, E. S. (Org.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013, p. 22-49.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

_____. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n.1, p. 45-62, Jan./Jun. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a05v46n1>>. Acesso em 03 jul. 2012.

_____.; JUNQUEIRA, E. S. (Orgs.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

_____. A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor - PUC Minas PREPES Virtual, **Desenv. Mater. Didático/Intrum.**,(Outro), p.27-39, 2000.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2003, n. 24, p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 mar. 2016.

CORRÊA, M. L. G. **(Dis)curso. Tubarão**, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2.^a parte, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/manoel-luiz-goncalves-correa.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

_____. Encontros entre prática de pesquisa e ensino:oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, jul./dez. 2010.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-224, Jul./Dez. 2006

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

COSTA, C. F. P. **O gênero resumo na universidade: dialogismo e responsividade em resumos de alunos ingressantes.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

DE PAULO, S.; MOREIRA, T. A. Acerca do método em *Problemas da Poética de Dostoiévski*. In: In: GEGe (Org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões de metodologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 50-55.

DEY, I. **Qualitative Data Analyses**. Oxon: New York: Routlwdge, 1993.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015

_____. Bakhtin e estudos sobre escrita, sua aquisição e seu ensino. In: **EM(n)torno de Bakhtin**: questões e análises. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p. 57-67.

_____. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013b.

_____. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

_____.; MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas de um curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, n. 1, v.1, p. 31-50, jan/jun, 2014.

_____.; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

_____. Criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Língua & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

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

_____. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez., 2008.

_____. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-hetero-ecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

FREITAS, K. S. de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, K. S. de (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005, p. 57-68.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2015

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GEE, J. P. _____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, n. 25, 99-125, 2000.

_____. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEGE. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. IN: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe (Org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

GOODFELLOW, R. The literacies of 'digital scholarship' – truth and use values. In: GOODFELLOW, R.; LEA, M. (Orgs.). **Literacy in the digital university**. New York: Londres: Routlandge, 2013, p. 67-78.

_____. Literacy, literacies and digital in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 131-144, 2011.

_____.; LEA, M. Introduction. In: _____. (Orgs.). **Literacy in the digital university**. New York: Londres: Routlandge, 2013, p. 1-14.

GOMES, E. **O Mandarin**: história da infância da Unicamp. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, 21438, _____ 2014. Disponível em: <<http://researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/21438>>. Acesso em 30 mai. 2014.

_____.; OLIVER, M. Beyond 'the social': digital literacies as sociomaterial practice. In: GOODFELOW, R.; LEA, M. (Org.). **Literacy in the Digital University**: Critical perspectives on learning, scholarship, and technology. London & New York: Routledge. 2013, p. 79- 94.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEATH, S. B.; STREET, B. V.; MILLS, M. **Ethnography: Approaches to language and literacy research**. New York, NY: Teachers College Press, 2008.

IEL. (2015). **Projeto Pedagógico – Cursos de Licenciatura em Letras**. Universidade Estadual de Campinas. 2015. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/ProjetoPedagogicoCursoLetras.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2015.

_____. (2013). **Projeto Pedagógico – Cursos de Licenciatura em Letras**. Universidade Estadual de Campinas. 2013. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/ProjetoPedagogicoCursoLetras.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2013.

_____. **Relatório de Gestão 2011-2015**. Disponível em: <<http://www1.iel.unicamp.br/info/content/gest%C3%A3o-2011-2015>>. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. **Planejamento Estratégico Institucional do Instituto de Estudos da Linguagem** (PLANES IEL/UNICAMP 2011-2015). Versão final aprovada pela Deliberação nº. 055 da 169ª Congregação Ordinária do IEL, de 19/05/2011. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/institucional/arquivos/PlanesIEL2011-2015.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2014.

_____. **Regimento Interno do Instituto de Estudos da Linguagem**. Texto final aprovado na 40ª Reunião Extraordinária da Congregação do IEL, em 23/09/2004, homologado pela 90ª Sessão Ordinária do CONSU, com vigência a partir de 10/12/2004, data de publicação da Deliberação CONSU-A-27/2004). Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/institucional/regimento.php>>. Acesso em 02 Mai. 2014.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V. J.; RALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279.

JONES, C. The digital university: a concept in need of definition. In: GOODFELLOW; R.; LEA, M. (Orgs.). **Literacy in the digital university: critical perspectives on learning, scholarship and technology**. London: Routledge, 2013, p.162-172.

_____. TURNER, J. ; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies – literacies learning and design of social futures**. New York: Routledge, 2006, p. 121-148.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KENSKI, V. M. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In: SPELLER, P.; ROBL, P.; MENEGHEL, S.T. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012., p. 110-126.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487- 517, set./dez. 2008 .

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque internacional. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998, p. 267- 302

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramentos: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, p. 11-30, jan/jun. 2015.

KOMESU, F. C. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.1, p.15-38, jan./jun. 2013

_____. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EAD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem. 2012.

_____.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico:

relações (hiper)textuais singulares. **Raído**, v. 8, n.16, p. 79-93, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3750/2016>>. Acesso em 02 mar. 2015.

_____; GAMBARATO. R. R. LETRAMENTOS ACADÊMICOS E MULTIMODALIDADE EM CONTEXTO DE EAD SEMIPRESENCIAL. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem. 2012.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008.

LEA, M. Reclaiming literacies: competing textual practices in a digital higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 1, 2013a. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/U4hzc_IdWUE>. Acesso em 30 mai. 2013.

_____. Academic literacies in the digital university. In: GOODFELOW, R.; LEA, M. (Org.). **Literacy in the Digital University**: Critical perspectives on learning, scholarship, and technology. London & New York: Routledge. 2013b, p. 137- 148.

_____. New genres in the academy: Issues of practice, meaning making and identity. In M. Castelló.; C. D. (Orgs). **University writing**: Selves and texts in academic societies. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 93–109, 2012.

_____; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 4, p. 377-393, 2011. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/21165/2/Lea_%26_Jones.pdf>. Acesso em 30 mai. 2013.

_____.; STREET, B. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Theory into Practice Fall**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

_____. STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157- 171, junho, 1998.

_____.; GOODFELOW, R. Literacy, literacies and digital in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 131-144, 2011.

LEFFA, V. Distributed Agency in Avatar-based Learning. In: BUZATO, M. E. K.; JUNQUEIRA, E. S. (Org.). **New literacies, new agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013, p. 69-87.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas? In: _____. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology and “Deep Theorizing”. **Written Communication**, n. 25, v. 3, p. 353-388, Jul 2008.

_____. Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, n. 17, v. 3, p. 192-207, 2003.

_____.; Harrington, K.; Lea, M.; Mitchell, S. (Orgs.). **Working With Academic Literacies**: Case Studies Towards Transformative Practice. Perspectives on writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2016.

_____.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context**: the politics and practices of publishing in English. London/New York: Routledge, 2010. 203p.

_____.; SCOTT, M. Defining academic literacies pedagogy: dialogues of participation. **Jornal of Applied Linguistics**, v. 4.1, 2007, p. 5-32.

LIMA, M. **O blogging como prática dialógica**: relações intergeracionais em review de tecnologia. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

LIMA, M. B. de. **Ctrl+c/Ctrl+v: plágio ou estratégia?** – representações de professores universitários sobre a escrita de seus alunos. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

LIMA, E. J. da S. **A criação da Unicamp**: administração e relações de poder numa perspectiva histórica. 1989. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LITTLEJOHN, A.; BEETHAM, H.; MCGILL, L. Digital literacies as situated knowledge practices: academics’ influences on learners’ behaviours. In: GOODFELLOW, R.; LEA, M. (Orgs.). **Literacy in the Digital University**: Critical perspectives on learning, scholarship, and technology. London & New York: Routledge. 2013, p. 126-136.

MACIEL, L. V. C. Diferenças entre dialogismo e polifonia. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 580-601, 2016.

_____. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015

_____. **Relações dialógicas em narrativas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

_____. Vestibular da Unicamp: uma propositadialógica de redação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 159-177, 2010.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. , Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 899-917, 2013.

MAIA, J. **Apropriação dos letramentos digitais para participação social mais ampla: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

MAGALHAES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n.2, p. 12-18, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9905>>. Acesso em 15 out. 2014.

_____.; FIDALGO, S.S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.3, pp. 773-797, 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARZARI, G.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p. 1-18, 2013.

MENEGHEL, S. M. Zeferino Vaz e a UNICAMP: **uma trajetória e um modelo de universidade**. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MILLS, K. A. A review of the “digital turn” in the new literacy studies. **Review of Educational Research**, n. 80, v. 2, p. 246–271, 2010.

MIRANDA, F. D. S. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas , v. 53, n. 1, p. 55-77, Junho, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 1167-1189, 2013.

_____. Letramentos Acadêmicos (trans)formados por tecnologias digitais? Reflexões a partir das “vozes” de pesquisadores brasileiros. In: FIAD, R. (Org.) *no prelo*.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada Brasileira na modernidade recente: contextos escolares. MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85- 107.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998, p. 303- 330.

NEDER, M. A. V. **Memória do múltiplo e do descontínuo nos discursos de construção de um curso de letras de formação de professores**: IEL/UNICAMP. 1995. 167p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

NEVES, S. **Formação continuada do professor em um programa público-privado de língua portuguesa**: um estudo dialógico. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, *no prelo*.

OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos**: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2015.

_____. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o ensino de resenha crítica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PACÍFICO, S. M. R.; ARAÚJO, E. S. **O estágio e a produção do conhecimento docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PAIVA, V. L . M. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. **Letramentos Acadêmicos**: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2014

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica de discurso do círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010.

PINTO, C. F. **Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas**. 2015. 169p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2015

PONZIO, A. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

REZENDE, M. V. de. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital**. 2015. 228f. Tese (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RIBEIRO, A. E. Considerações sobre retextualização, reescrita e colaboração em atividades que empregam google docs no ensino de português. In: LIMA, S. C.; JÚNIOR, J. R. L. B. (Orgs.). **Linguagens: relatos de experiências da educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2014, p. 26-40.

_____.; COSCARELLI, C. V. Agency, Collaborative Writing, and ICTs: a brief analysis of three cases of textual production using Google Docs. In: BUZATO, M. E. K.; JUNQUEIRA, E. S. (Org.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013, p. 105-125.

_____.; ROCHA, J. Letramento Digital de Estudantes Universitários: Estudo de Caso. **Informática Pública**, v. 9, n. 2, p. 29-36, 2007. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO9_N2_PDF/letramento-digital.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

_____. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. Parábola Editorial, 2009.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 313-335.

_____.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RONCA, A. C. C.; SPELLER, P.; MUÑOZ, L. Prefácio. In: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. UNESCO. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012, p. 7-9.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n.2, p.429-446, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2013.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE126/2014**. Sábado, 14 de junho de 2014 Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 124 (110) – 21. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/deliberacoes-cee-111-de-2012-e-126-de-2014.pdf>>. Acesso em 05 de abr. 2015.

_____. **Decreto nº 57.141**, de 18 de Julho de 2011 reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em 05 de abr. 2015.

SATCHWELL, C.; BARTON, D.; HAMILTON, M. Crossing boundaries: digital and non-digital literacy practices in formal and informal contexts in further and higher education. In: GOODFELLOW, R.; LEA, M. (Orgs.). **Literacy in the Digital University: Critical perspectives on learning, scholarship, and technology**. London & New York: Routledge. 2013, p. 42-55.

SCHERMA, C. C.; TURATI, C. Uma leitura do texto *Estrutura do Enunciado*, de V.N. Voloschínov (1930). In: GEGE (Org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 40-49.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermediáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

_____. Letramentos multi-hipermediáticos e formação de professores. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 282-299.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

_____. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramentos e identidade social. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998a, p. 239- 171.

_____. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 1998b, p. 333-380.

SILVA, F. D. S. **Entrelaçando on-line e off-line: práticas de escrita e reescrita em comunidades da rede social Orkut**. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. Leituras de romance: uma visão de usuários do Orkut sobre romances oitocentistas. **Língua, Literatura e Ensino**, maio/2008a – Vol. III, p. 525-533.

_____. **Leituras de romance: uma visão de usuários do Orkut sobre romances oitocentistas.** Monografia (Bacharelado/licenciatura em Letras – Português) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008b.

_____. Ler para quê? Uma visão de alunos, professores e teóricos sobre a leitura e o ensino de literatura. **Língua, Literatura e Ensino** – maio/2007 – Vol. II, p. 403-408.

SILVA, W.; PEREIRA, B. G. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 146-165 jan./mar. 2016.

SITO, L. **Ali está a palavra deles. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** São Paulo, SP: Contexto, 2008.

_____. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, P. N. P. **LDB e educação superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online], v.7, n.2, p. 109-122, 2012. Disponível: em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>>. Acesso em 02 maio. 2014.

SOUZA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Da ideia da universidade a universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, Junho 1989. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RC_CS27-28.PDF>. Acesso em 03 abr. 2013.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. UNESCO. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.** Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2014.

STREET, B. (no prelo). “Academic Literacies: recent developments and critiques”. In: BERTOLDO, E.; AUGUSTINI, C. **The process university students face in order to enter the academic discourse.** ULEEL/UFU, no prelo.

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

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**. UPenn, v. 24, n.1, p. 1-17, 2009.

_____. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

THEISEN, J. de M. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. 255fp. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, UCPEL , 2015.

_____.; FISCHER, A. A prática da leitura online na perspectiva de universitários em um Curso de Letras". **Interseções** – Edição 16 – Ano 8 – n. 2, p. 43-65, novembro/2015, 2015. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-8-numero-2.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2016.

UNICAMP. **Catálogo dos cursos de graduação Unicamp 2013**. Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2013/index.html>>. Acesso em 05 abr. 2013.

VALSECHI, M. C. **Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela Universidade na visão dos estagiários**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

_____.; KLEIMAN, A B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído** (Online), v. 8, p. 13-32, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/3146/1752>>. Acesso em 21 jan. 2016.

VIEIRA-SILVA, C. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização de professores:** análise de desenvolvimento do programa educacional do estado do Paraná 2007/2008. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, change, and power: Competing dis-

courses of technology and literacy. In: Coiro, J.; Knobel, M.; Laskshear, C. & Leu, D. J. (Orgs.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 215-240.

XAVIER, A. C. dos S. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 220p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Convite postado no *Facebook* para o questionário *on-line*



APÊNDICE 2 – *E-mail* enviado pela pesquisadora responsável aos professores do IEL com perguntas

Caro(a) professor(a),

Sou doutoranda do IEL, orientanda da professora Raquel Salek Fiad (a quem este e-mail está copiado) e gostaria de sua contribuição para minha pesquisa de doutorado por meio da resposta a um breve questionário de apenas 4 perguntas que pode ser preenchido por e-mail mesmo. Minha pesquisa aborda práticas acadêmicas que são desenvolvidas no IEL e quais as implicações dos letramentos digitais dos alunos para se constituírem como sujeitos acadêmicos. Por isso, como professor(a) desses alunos, sua participação será de enorme importância para meu trabalho. As perguntas são:

1. Como o senhor(a) vê a relação entre o que os alunos escrevem na universidade com as práticas de leitura e escrita que eles têm fora do contexto acadêmico?
2. Quais as maiores dificuldades dos alunos na trajetória acadêmica e na produção de gêneros orais e escritos produzidos na universidade?
3. Em sua opinião, qual a relação entre as práticas digitais ou práticas de escritas em contexto digital dos alunos (letramentos digitais) com as suas práticas de escrita e leitura no curso de Letras do IEL?
4. As tecnologias digitais de informação e comunicação mudaram suas práticas acadêmicas e docentes?

Comentários: _____

Para maiores esclarecimentos, também mando em anexo cópia de meu projeto de doutorado e, aceitando participar, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu consentimento por meio de sua assinatura (que pode ser digital).

Finalmente, gostaria de destacar que o projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética, processo número 12286413.1.0000.5466, em março de 2013.
Fico à disposição para quaisquer dúvidas!
Grata pela atenção, Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, RA: 043595

APÊNDICE 3 – *Layout* do formulário com o questionário para alunos de Letras/IEL



Questionário sobre letramentos acadêmicos e digitais

Questionário destinado à levantamento para a tese da doutoranda Flávia Sordi IEL/UNICAMP

*Obrigatório

Nome *

Sexo *

Feminino

Masculino

Outro:

Idade *

APÊNDICE 4 – Perguntas do questionário *on-line*

- Quais as atividades mais frequentes na disciplina?
- Dos gêneros abaixo, quais você foi mais solicitado a fazer no curso?

Textos científicos
Textos jornalísticos
Materiais didáticos
Documentos oficiais e leis
Quadrinhos e charges
Tabelas e gráficos
Outros

- Quais foram os gêneros mais lidos ao longo do curso?
- Nas disciplinas você a) lê mais do que produz? b) produz mais do que lê? c) Lê e produz na mesma proporção

- A maioria das aulas do seu curso são?

Somente Expositivas
 Expositivas com momentos de discussão
 Somente de discussão
 Momentos de produção prática
 Outros

- Quando solicitam produções escritas, seus professores:

sempre orientam sobre como produzir os gêneros que solicitaram
 nunca dão explicações sobre como produzir os gêneros que solicitaram
 às vezes orientam sobre como produzir o gênero que solicitaram
 explicam sobre como produzir os gêneros solicitados quando estes não são "comuns"

- Após a entrega de um trabalho escrito, o retorno de seus professores:

comum. Eles sempre lêem e fazem comentários e considerações
 depende. Alguns professores fazem comentários, outros não
 raro. São poucos os professores que comentam os trabalhos e a maioria os devolve sem considerações
 raro. São poucos os professores que comentam os trabalhos e a maioria sequer os devolve.
 inexistente. Eles não comentam os trabalhos.

- Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?
- Quais são os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas por seus professores?
- Quais dos programas abaixo você domina?

processador de textos, como Word e similares
 processadores de tabelas e planilhas, como Excel e similares
 power PowerPoint/Prezi e similares
 editores de imagens
 editores de vídeos
 Outros

- Quais mídias são mais usadas em suas aulas?
- A produção de quais gêneros que se valem de recursos digitais já foi solicitada pelos professores?
- Quais os gêneros e/ou suportes digitais mais usados por você na graduação para trabalhos acadêmicos?
- Quando você não domina um gênero/prática de uma disciplina do curso, você?

APÊNDICE 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado optativamente pelos participantes do questionário *on-line*.

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública” sob responsabilidade da pesquisadora Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (doutoranda no IEL/UNICAMP) e de sua orientadora a Prof^a. Dr^a Raquel Salek Fiad.

O estudo tem por objetivo investigar práticas letradas desenvolvidas no Ensino Superior, observando ainda o uso do digital e quais suas implicações para o letramento acadêmico, focalizando o curso de Letras do IEL/UNICAMP.

Requeremos sua participação neste projeto respondendo a um questionário on-line, disponibilizado no Facebook, no grupo fechado de alunos do IEL. Sua identidade será mantida em absoluto sigilo e seu nome jamais será mencionado no trabalho. A pesquisadora responsável coloca-se à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Diante dessas explicações, se concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____,

Endereço: _____, Tele

fone: _____ email: _____,

assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a finalidade de autorizar minha participação na pesquisa intitulada “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública” sob responsabilidade da doutoranda Flávia Danielle Sordi Silva Miranda e afirmo que foram dadas todas as explicações necessárias para eu tomar essa decisão de livre e espontânea vontade. Recebi as informações que constam nessas páginas e no projeto integral para minha leitura em anexo, junto a uma cópia deste Termo de Consentimento.

Comitê de Ética em Pesquisa IBILCE/UNESP

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 Jardim Nazareth CEP 15054-000 São José do Rio Preto – SP.

Telefones: (17) 3221.2456/2545 e (17) 3221.2384

_____,31... deJulho..... de 201 3_

*Flávia Danielle Sordi Silva Miranda*_____

Voluntário

Pesquisador Responsável

APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos professores do IEL/UNICAMP

Prezado professor(a),

Você esta sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa (doutorado) “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública” sob responsabilidade da pesquisadora Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.

O estudo tem por objetivo investigar práticas letradas desenvolvidas no Ensino Superior, focalizando o uso do digital e quais suas implicações para o letramento acadêmico. Com isso, pretendemos verificar a presença (ou não) de lacunas no trabalho com gêneros acadêmicos que requerem novas tecnologias e observar como os graduandos em Letras vêem-se diante de suas futuras docências com alunos que, provavelmente, dominarão Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –TDIC – e farão usos delas em seus cotidianos.

Requeremos sua participação neste projeto como professor do curso de Letras da Unicamp por meio da resposta a um questionário.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Se autorizada sua participação, todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão utilizados apenas para atividades pedagógicas, didáticas ou científicas, sendo sua

identidade preservada.

Diante dessas explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG _____,

Endereço: _____, Tele

fone: _____ email: _____,

_____, de de 201 _

Voluntário

Pesquisador Responsável

APÊNDICE 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado pela pesquisadora, aprovado pelo CEP e apresentado aos alunos da Disciplina do Estágio

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública” sob responsabilidade da pesquisadora Flávia Danielle Sordi Silva Miranda. O estudo será realizado com base nas interações e produções ao longo da disciplina “LA071A - Estágio Supervisionado”, ministrada pela professora doutora Raquel Salek Fiad, no curso de Letras, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em Campinas.

O estudo tem por objetivo investigar práticas letradas desenvolvidas no Ensino Superior, focalizando o uso do digital e quais suas implicações para o letramento acadêmico. Com isso, pretendemos verificar quais a presença (ou não) de lacunas no trabalho com gêneros acadêmicos que requerem novas tecnologias e observar como os

graduandos em Letras vêem-se diante de suas futuras docências com alunos que, provavelmente, dominarão TIC e farão usos delas em seus cotidianos.

O projeto de pesquisa enquadra-se no campo da Linguística Aplicada, área que visa não somente o desenvolvimento de trabalhos descritivos, tampouco isolados das práticas sociais reais. Com isso, busca levantar questionamentos de práticas lingüísticas desenvolvidas no curso de Letras a fim de reflexão e possíveis melhorias de contextos sociais problemáticos. O trabalho visa complementar pesquisas já desenvolvidas e/ou em andamento no campo, porém, justifica-se por não focalizar nenhum gênero específico, mas procurar fazer levantamento e cruzamento de gêneros produzidos pelos graduandos em Letras da Unicamp e especialmente, dos materiais que vocês produzirão para a disciplina de Estágio, buscando as implicações de tais práticas sociais letradas em contexto universitário.

Assim sendo, o estudo tem valor por abarcar gêneros emergentes ou marginalizados pela academia que não pertencem nem aos “gêneros científicos”, sequer aos “gêneros pedagógicos” em concomitância com as práticas nas quais se dão e que, muitas vezes, relacionam-se às novas tecnologias digitais, contribuindo, pois, para pensarmos lacunas presentes em situações de comunicação na esfera acadêmica, questionando-as e quiçá, fornecendo bases para reestruturar currículos e práticas, pelo menos, no curso de graduação em questão, visto que o ingresso no Ensino Superior transpassa acesso físico à instituição, mas se estende à compreensão do funcionamento de práticas sociais permeadas por relações de poder.

Como estudante do curso de Letras da Unicamp e cursista da disciplina de Estágio Supervisionado LA 071^a, requeremos sua participação por meio de algumas entrevistas, do acompanhamento de suas aulas presenciais na disciplina, bem como acesso a seus trabalhos desenvolvidos para o curso e interações na plataforma *Teleduc* que será utilizada como suporte da disciplina.

O acesso aos materiais produzidos e interações já está permitido pela responsável pela disciplina e orientadora deste projeto de pesquisa, professora doutora Raquel Salek Fiad. A pesquisadora terá acesso aos textos apenas se você assinar este Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, de sua livre e espontânea vontade. As atividades, no contexto da disciplina, não terão caráter avaliativo e, portanto, não valerão nota. No entanto, você não tem obrigação de participar desta pesquisa e, aceitando, tem o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer penalizações.

Você pode se sentir constrangido por expor seus letramentos acadêmicos e digitais e/ou por eventuais situações em problemas de ensino-aprendizagem sejam evidenciados. Antecipando esse constrangimento, a pesquisadora se dispõe a auxiliá-lo na manipulação de programas técnicos e atividades acadêmicas no que for preciso, em horários

previamente agendados, em reuniões presenciais na universidade e interações a distância.

Os eventuais riscos psicológicos, resultantes, por exemplo, de constrangimento por não saber utilizar recursos tecnológicos ou mal desempenho nas atividades acadêmicas, podem ser superados pelos benefícios, levando-se em conta que você terá acesso aos resultados desta pesquisa, voltados para promover modificações em práticas acadêmicas e melhoria no trabalho com gêneros dentro da universidade. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Se autorizada sua participação, todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão utilizados apenas para atividades pedagógicas, didáticas ou científicas, sendo sua identidade preservada. O material escrito cedido será armazenado e deverá constituir banco de dados destinado à reflexão sobre letramentos acadêmicos e digitais. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o trabalho com ensino e pesquisa de língua portuguesa sob perspectiva dos novos estudos do letramento, na relação entre linguagem e novas tecnologias. Você poderá ser chamado para dar a sua autorização para novo(s) projeto(s).

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Eu, _____ RG _____,

Endereço: _____, Tele

fone: _____ email: _____,

assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a finalidade de autorizar minha participação na pesquisa intitulada “Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública” sob responsabilidade da doutoranda Flávia Danielle Sordi Silva Miranda e afirmo que foram dadas todas as explicações necessárias para eu tomar essa decisão de livre e espontânea vontade. Recebi as seguintes informações (que constam nessas páginas e no

projeto integral para minha leitura em anexo), junto a uma cópia desse Termo de Consentimento.

Campinas,..... de de 201 _

Voluntário

Pesquisador Responsável

APÊNDICE 8 – Questionário 1 aplicado em sala de aula aos alunos da Disciplina do Estágio

Questionário 1

Nome: _____ **Ano do curso:** ____ **Período:** __

1. Ao longo de sua graduação, as atividades mais frequentes nas disciplinas foram:

- () leituras () provas () apresentações/seminários
 () escritas () fichamentos () outras.

Quais? _____

2. Dos gêneros textuais abaixo, quais foram os mais solicitados para escrita durante seu curso?

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| () resumos | () biografias |
| () resenhas | () textos literários |
| () trabalhos genéricos | () ensaios |
| () fichamentos | () memoriais |
| () comentários | () relatórios |
| () cartas | () projetos |
| () artigos | () pôsteres |
| () outros. Quais? _____ | |

3. Dos gêneros abaixo, quais foram os mais solicitados para leitura durante seu curso?

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| () textos literários | () documentos |
| () textos jornalísticos | () leis |
| () textos científicos | () quadrinhos, charges |
| () materiais didáticos | () tabelas e gráficos |

4. Nas disciplinas, você:

- () lê mais do que produz
 () produz mais do que lê
 () lê e produz gêneros igualmente

5. Quais os tipos de trabalhos finais mais solicitados das disciplinas de:

LA: _____

HL: _____

TL: _____

6. A maioria de suas aulas no curso são:

- () expositivas

- () expositivas com momentos de discussão
 () apresentam espaço para produção dos alunos maior do que a discussão
 () constituem-se somente de discussão
 () outros tipos. Quais? _____

7. Quando solicitam produções escritas, seus professores:

- () sempre orientam sobre como produzir os gêneros que solicitaram
 () nunca dão explicações sobre como produzir os gêneros que solicitaram
 () explicam sobre como produzir os gêneros solicitados quando estes não são “comuns?”
 () às vezes orientam sobre como produzir o gênero que solicitaram

Você se lembra de alguma situação dessas para comentar?

8. Quando solicitam a produção escrita de algum gênero, o retorno pós leitura de seus professores é:

- () comum. Eles sempre lêem e fazem comentários e considerações
 () depende. Alguns professores fazem comentários, outros não.
 () raro. São poucos os professores que comentam os trabalhos e a maioria os devolve sem considerações.
 () raro. São poucos os professores que comentam os trabalhos e a maioria sequer os devolve.
 () inexistente. Eles não comentam os trabalhos.

9. Ao longo de sua graduação, a reescrita foi:

- () freqüente em todas as disciplinas
 () freqüente somente em algumas disciplinas
 () razoável. Nem freqüente, nem ausente
 () Escassa. Poucas disciplinas solicitam-na.
 () nula. Você nunca reescreveu na graduação.

10. A “prática do mistério” ocorre no curso:

- () em todas as disciplinas
 () em muitas disciplinas
 () em poucas disciplinas
 () em nenhuma

Comentários

APÊNDICE 9 – Questionário 2 aplicado em sala de aula aos alunos da Disciplina do Estágio

Questionário 2

Nome: _____ Ano do curso: ____ Período: __

1. Dentro da universidade, em que situações você usa recursos digitais?

- () procedimentos burocráticos, como matrículas e requerimentos
 () para serviços acadêmicos, como biblioteca.
 () em cadastros diversos
 () em pesquisas durante as aulas
 () em pesquisas para as aulas e trabalhos.
 () outras.

Quais? _____

2. Quais são os recursos tecnológicos utilizados em suas aulas pelos professores:

10. Há alguma situação com o uso da tecnologia que tenha marcado sua vida acadêmica positivamente e/ou negativamente? Explique.

11. Você acredita que uso das tecnologias tenha algum impacto em suas práticas acadêmicas? Comente.

APÊNDICE 10 – Questionário enviado *por e-mail* aos alunos meses depois da conclusão da Disciplina do Estágio de 2013

Como você viu a experiência de produzir um material didático pensando em seus futuros alunos na disciplina de estágio?

Como você comentaria/descreveria o trabalho que fez com seu grupo? Foi colaborativo?

Que tecnologias usaram na produção e para quê?

O uso de tecnologias digitais facilitou a produção do material? Se sim, em que medida?

Você considera o material produzido interessante e inovador para alunos na atualidade?

As aulas anteriores à produção, as aulas em que se produziu e a disciplina de modo geral suportaram bem a produção do material?

Você usaria esse material com seus alunos? Comente.

Que sugestões você daria para disciplinas futuras de estágio?

Fique à vontade para comentar dificuldades, pontos positivos ou negativos de sua experiência, coisas que faria diferente, enfim, o que quiser =)

ANEXOS

ANEXO 1 – Página 429 do livro organizado por Lillis, Harrington, Lea e Mitchell (2016)

AC LITS SAY ...



Imperatives that have shaped my academic life (with apologies to Paul Morley and Katharine Hammett). These T-shirts were designed by Peter Thomas and presented in a symposium at EATAW 2015: 8th Biennial Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing, held at Tallinn University of Technology, Tallinn, Estonia, in June 2015. Image provided by Peter Thomas, Middlesex University, UK (p.thomas@mdx.ac.uk).

ANEXO 2 – Parecer consubstanciado do CEP aprovando o projeto de pesquisa em 13 de março de 2013

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/CAMPUS DE SÃO</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: Investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública								
Pesquisador: Flávia Danielle Gordi Silva Miranda								
Área Temática:								
Versão: 2								
CAAE: 12286413.1.0000.5466								
Instituição Proponente: Instituto de Estudo da Linguagem								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 214.954								
Data da Relatoria: 13/03/2013								
Apresentação do Projeto:								
<p>O projeto de pesquisa intitulado <u>Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: Investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública</u> é apresentado pela doutoranda Flávia Danielle Gordi Silva Miranda, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A doutoranda justifica, em carta endereçada a este Comitê, que o projeto foi encaminhado à instituição porque o CEP/UNICAMP encontrava-se indisponível no momento da submissão, por prazo indeterminado, para a recepção de novos projetos de pesquisa. Foi, então, orientada pela CONEP, na pessoa do Sr. Sérgio Lettieri Fonseca, a procurar o CEP/IBILCE.</p> <p>Com base em pressupostos teóricos dos chamados Novos Estudos do Letramento, a doutoranda procura investigar práticas letradas desenvolvidas no Ensino Superior, de maneira particularizada, no curso de Letras da UNICAMP, com 15 (quinze) alunos do último ano, faixa etária de 21 anos, inscritos na disciplina <u>Estágio Supervisionado</u>, os quais fazem uso de ferramentas digitais em práticas letradas acadêmicas no ensino superior. Destaca-se o fato de a doutoranda realizar nessa disciplina estágio de docência e a disciplina ser de responsabilidade da professora orientadora da tese. A previsão é de que coleta seja executada no 1º semestre letivo de 2013. Os critérios para seleção dos participantes são: (a) ser aluno do Ensino Superior público, (b) estar no último ano da graduação em Letras da UNICAMP e (c) cursar a disciplina de estágio em questão. Os alunos que</p>								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 1897/99999</td> </tr> <tr> <td>Bairro: JARDIM NAZARETH</td> <td>CEP: 15.054-000</td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (17)3221-3456</td> <td>Fax: (17)3221-2500 E-mail: sorislafr@bilce.unesp.br</td> </tr> </table>	Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 1897/99999		Bairro: JARDIM NAZARETH	CEP: 15.054-000	UF: SP	Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	Telefone: (17)3221-3456	Fax: (17)3221-2500 E-mail: sorislafr@bilce.unesp.br
Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 1897/99999								
Bairro: JARDIM NAZARETH	CEP: 15.054-000							
UF: SP	Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO							
Telefone: (17)3221-3456	Fax: (17)3221-2500 E-mail: sorislafr@bilce.unesp.br							

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO



desistirem da disciplina ou do curso serão excluídos como voluntários da pesquisa; também serão excluídos aqueles que, por vontade própria e sem necessidade de justificativa, decidirem abandonar a pesquisa.

A doutoranda pretende coletar: (a) produções textuais dos universitários (seminários, apresentações em slides, trabalhos multimídia (vídeos, escritas on-line)); (b) materiais didáticos por eles produzidos; (c) entrevistas (relatos orais) com os alunos; (d) entrevistas com a docente responsável pela disciplina e, eventualmente, com outros docentes do IEL/UNICAMP; (e) documentos relativos ao curso de Letras do IEL/UNICAMP; (f) interações dos cursistas na plataforma Teleduc; (g) gravação dos encontros presenciais (aulas) da disciplina. A análise dos dados buscará cotejar esses textos, contextualizando-os em seu contexto, em seus diferentes fazeres sócio-históricos. Essa história do texto é plenamente coerente com a pesquisa qualitativa proposta, de base metodológica etnográfica, a qual busca atingir resultados que contribuam para o desenvolvimento de práticas letradas no Ensino Superior, na formação de futuros docentes.

O projeto de pesquisa está, pois, apresentado adequadamente, no que se refere a Introdução, Justificativa/Relevância, Fundamentação teórica, Material, Métodos, Casuística e Bibliografia.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos gerais da pesquisa estão relacionados a (a) análise da produção acadêmica dos graduandos; (b) estudo da proliferação de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); (c) estudo das condições em que se encontram os discentes do Curso de Licenciatura em Letras da UNICAMP, no que se refere à formação acadêmica e à projeção de sua futura prática docente. Como objetivos específicos, com base em pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, a doutoranda tenciona (a) investigar quais as dimensões escondidas do trabalho com gêneros acadêmicos que requerem novas tecnologias, (b) estudar a presença (ou não) da prática institucional do mistério nas atividades de produção textual e (c) observar como os graduandos em Letras veem-se diante do exercício da docência, considerando-se que, provavelmente, dominam tecnologias de informação e comunicação (TIC) e delas fazem uso no cotidiano. Como objetivos secundários, a doutoranda pretende ainda (a) realizar levantamento dos gêneros acadêmicos que são produzidos no curso de Letras do IEL/UNICAMP; (b) verificar quais gêneros valem-se do meio digital para suas produções; (c) identificar histórias de letramento (digitais) dos alunos fora da universidade, observando que significados tem o entorno social e a comunidade acadêmica na produção dos graduandos; (d) analisar os materiais didáticos (multimídia) que serão produzidos pelos estudantes universitários, procurando notar se há (ou não) apropriação dos gêneros acadêmicos que produziram na universidade e como se posicionam em relação aos seus futuros alunos; (e) questionar o lugar da escrita (em vários modos

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 189759999
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-3456 Fax: (17)3221-2500 E-mail: scorziat@bica.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO



e mídias) nesse curso e discutir que papéis são construídos por meio dela. Como se trata de uma tese de doutoramento, avalio que os objetivos propostos encontram-se bem delimitados e são exequíveis no prazo de que a doutoranda dispõe para execução (2013-2016).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos decorrentes da pesquisa, a doutoranda avalia possíveis constrangimentos dos universitários, ao reconhecerem conflitos existentes no contexto acadêmico e ao avaliarem que não dominam gêneros consagrados na academia ou gêneros digitais e multimidiáticos, ainda que estejam no último ano da graduação. Antecipando esse possível constrangimento, a pesquisadora se dispõe a auxiliar o universitário na manipulação de programas técnicos e atividades acadêmicas no que for preciso, em horários previamente agendados, em reuniões presenciais na universidade e interações a distância. A proponente avalia, no entanto, que a efetivação da pesquisa não produz riscos físicos, levando-se em consideração que não há ameaças aos sujeitos envolvidos no processo, não há atividades que apresentem periculosidade, nem explicitação das identidades dos sujeitos que possa levar às suas identificações. Como medidas para proteção ou minimização dos desconfortos e riscos possíveis, a doutoranda afirma que os universitários terão acesso integral ao projeto de pesquisa e, estando cientes de seu desenvolvimento, receberão partes das pesquisas (pessoalmente ou por e-mail) conforme a tese for produzida, serão convidados para conversas e reflexões e terão seus nomes substituídos por apelidos fictícios, preservando, assim, a identidade física. Como há coleta de atividades no contexto da disciplina, a proponente esclarece que não haverá caráter avaliativo, portanto, a atividade entregue por participante da pesquisa não valerá nota.

Como benefícios, considera que é preciso criticar supostas relações de conflito existentes no meio acadêmico, a fim de rever práticas letradas na academia e contribuir para melhorar a qualidade do Ensino Superior no país. Além disso, tenciona promover a formação acadêmica dos alunos, chamando-os a discussões e reflexões ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Os riscos e/ou benefícios justificam, portanto, a execução do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto do projeto de pesquisa está muito bem redigido. Consegue, com sucesso, apresentar o estado da arte; dos estudos de letramento (acadêmico e digital) no âmbito dos estudos da linguagem, de forma particularizada, da linguística aplicada aos estudos de língua materna. A proponente e sua orientadora são pesquisadoras que têm experiência em pesquisa relacionada com a temática do projeto e apresentam produção científica com regularidade, publicada em veículos especializados com política seletiva editorial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Há declaração da instituição, assinada pela diretora do IEL/UNICAMP, e da professora responsável

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 1897/99999
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 13.054-000
UF: SP Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2456 Fax: (17)3221-2500 E-mail: sonia@bioc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO



pela disciplina no IEL/UNICAMP, de concordância na execução da pesquisa. Apesar de a proponente declarar que a fonte de recursos para execução da pesquisa é própria, pode-se inferir que tem auxílio do CNPq, uma vez que a doutoranda é bolsista da instituição.

Os critérios para recrutamento/seleção dos indivíduos, explicitados na apresentação do projeto, são adequados.

Há definição de como o TCLE será obtido (haverá convite feito pela professora orientadora e pela doutoranda) e quem ficará responsável por essa obtenção (a pesquisadora responsável).

Não há grupo vulnerável envolvido, uma vez que se trata de concluintes do Ensino Superior, portanto, todos maiores de 18 anos.

No que se refere à redação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a pesquisadora atendeu à solicitação deste CEP e forneceu esclarecimentos sobre o destino de vídeos e gravações, considerando-se a garantia de segurança dos participantes e a confidencialidade dos dados. Declara que as imagens obtidas serão analisadas somente por ela e pela orientadora e que jamais haverá divulgações desse material para outras pessoas ou permissão de que sejam publicadas em outros meios de comunicação. Caso sejam transcritas partes das gravações e vídeos para constar no corpo da tese ou em outras atividades científicas, a pesquisadora responsável declara que a identidade dos participantes será preservada e nenhuma imagem deles será divulgada sem a devida autorização, considerando-se a garantia de segurança dos sujeitos de pesquisa, a confidencialidade dos dados e a própria ética na execução da pesquisa. A redação do TCLE apresenta, de forma clara, esses esclarecimentos aos universitários convidados.

Recomendações:

Aprovar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável à aprovação do projeto de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Neocessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora atendeu as pendências de forma adequada.

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 1897/09000
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2458 Fax: (17)3221-2500 E-mail: sorciafr@bibov.unesp.br;

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO



SAO JOSE DO RIO PRETO, 08 de Março de 2013

Assinado por:
Ana Elizabete Silva
(Coordenador)

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 1807/00000
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2456 Fax: (17)3221-2500 E-mail: scviah@bioc.unesp.br