



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Raquel Wohnrath Arroyo

Links e heterogeneidade discursiva:

tecnologias digitais e práticas letradas acadêmicas de licenciandos em Letras

São José do Rio Preto

2016

Raquel Wohnrath Arroyo

Links e heterogeneidade discursiva:

tecnologias digitais e práticas letradas acadêmicas de licenciandos em Letras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, como requisito parcial para o título de Doutor em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu.

São José do Rio Preto

2016

Arroyo, Raquel Wohnrath.

Links e heterogeneidade discursiva: tecnologias digitais e práticas letradas acadêmicas de licenciandos em Letras / Raquel Wohnrath Arroyo. -- São José do Rio Preto, 2016
196 f. : il., tabs.

Orientador: Fabiana Cristina Komesu

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Estudantes universitários – Escrita. 4. Dialogismo (Análise literária) 5. Tecnologias de informação e comunicação. 6. Redes sociais on-line. 7. Professores - Formação. I. Komesu, Fabiana Cristina. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Campus de São José do Rio Preto

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu (Orientadora)

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Profa. Dra. Profa. Dra. Adriana Fischer

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito

Suplentes

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho

Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo

Para Ananda.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível pela colaboração de pessoas que me acompanharam durante esse processo. Em especial, sou grata a Fabiana Cristina Komesu, pela orientação singular desde o Mestrado, pelas críticas e discussões determinantes para o desenvolvimento deste trabalho, pela confiança depositada em mim e pela amizade que construímos.

Agradeço aos professores-pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (UNESP/CNPq), composto por minha orientadora, por Lourenço Chacon e por Luciani Ester Tenani, que transformaram irreversivelmente minhas antigas concepções sobre Ciência, Língua, Linguagem, Sujeito, e que passaram a ser ícones de referência de bons professores tanto no meu lugar de aluna quanto no de professora.

Tornaram-se referência também os professores-pesquisadores Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Luciani Ester Tenani e Fernanda Galli, por quem nutro genuína admiração principalmente pelo caráter humanista com o qual desenvolvem seus trabalhos e por terem me proporcionado reflexões sobre escrita e leitura que ampliaram meu olhar e minhas ações relacionadas a estes conceitos. Minha gratidão a estes mestres se deve também por termos construído, além de uma relação professor/aluno, uma relação de amizade.

Sou grata aos professores Luciani Ester Tenani, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Adriana Fischer, Luiz André Neves de Brito, Júlio César Rosa de Araújo, Cristiane Carneiro Capristano e Lourenço Chacon Jurado Filho por comporem a banca de defesa desta tese.

Também sou grata aos universitários que aceitaram participar da pesquisa por mim realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP.

Minha gratidão às amigas Sanderléia Longhin e Geovana Soncin pelas discussões, pelo carinho e pelo incentivo a este trabalho.

Ao meu filho, interlocutor desta tese, por refletir comigo sobre questões textuais e filosóficas que embasaram a discussão de alguns conceitos utilizados neste trabalho.

Ao meu companheiro Kleber Felix, que soube respeitar minhas escolhas, me ouvindo e me encorajando quando minhas dúvidas se tornaram insuportáveis.

Chega mais perto e contempla as palavras.

*Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO: De uma perspectiva teórico-metodológica que privilegia conceitos de Bakhtin e seu Círculo e dos Novos Estudos do Letramento, esta tese tem como objetivo investigar o estatuto do *link* (popularmente conhecido como “ligação eletrônica” em hipertextos da internet) como ponto de heterogeneidade de práticas letradas acadêmicas em contexto digital. Considerando-se a pluralidade de letramentos que constituem a produção e a circulação de textos na esfera acadêmica, a hipótese de partida é a de que a relação que o sujeito estabelece com a produção de texto em contexto digital está vinculada a modos de conceber o (seu) enunciado e de interagir com o *Outro* (com as/nas tecnologias) e não apenas à instrumentalização de recursos digitais na leitura e na produção desses textos acadêmicos. O conjunto do material é formado por setenta e dois (72) textos produzidos no *Facebook*, uma rede social na internet por universitários, professores em formação inicial, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras numa universidade pública do Estado de São Paulo, no ano de 2012. Os procedimentos de investigação que direcionam este estudo estão fundamentados no *Paradigma Indiciário* formulado por Ginzburg (1989), o qual permite análise qualitativo-interpretativa dos dados. Dentre os principais resultados encontrados, destaca-se a projeção, da perspectiva desses professores em formação inicial, de que a apropriação de recursos tecnológicos seria condição para melhor produtividade dos sujeitos em relação a práticas letradas acadêmicas. Essa projeção é entendida, nesta tese, como resultante do imaginário construído pelos universitários sobre educação e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação em práticas letradas acadêmicas e o modo pelo qual estes alunos interagem com tais práticas ao fazerem uso de recursos digitais.

Palavras-chave: dialogismo; letramentos acadêmicos; *link*; rede social; universitários; internet.

ABSTRACT: From a theoretical-methodological perspective which privileges Bakhtin's concepts and New Writing Skill Studies, this doctoral thesis has as objective to investigate the status of link (commonly known as 'electronic connection' in internet hypertexts) as a point of heterogeneity in academic literate practices, in the digital context. Given the plurality of writing skills that constitutes the production and circulation of scientific texts in the academic setting, the starting hypothesis of this study is that the relation that the subject establishes with the production of texts in the digital context is related to specific ways of conceiving (its own) enunciated and interacting with the Other (with/in the technologies), and not just the instrumentalization of digital recourses in the reading and production of these academic texts. The set of materials consist of seventy two (72) texts produced within Facebook, an online social network by undergraduate students of Linguistics enrolled in a public State University of São Paulo, on an online social network, in the year of 2012. The investigative procedures that guide this study are based on the Evidential Paradigm formulated by Ginzburg (1989), which allows the qualitative interpretative analysis of the data. Among the main results obtained, we highlight a projection from the perspective of these teachers in initial training that the appropriation of technological resources would be provided for better productivity of the subjects in relation to academic writing practices. Such projection is understood here as resultant of the imaginary constructed by undergraduate students about education and the use of digital technologies of information and communication in academic writing practices, and the mode by which these students interacts with these practices.

Keywords: dialogism; academic literacies; link; social network; undergraduate students; internet.

RÉSUMÉ: Selon un cadre théorique et méthodologique qui met l'accent sur les concepts développés par Bakhtine et son cercle et sur les Nouvelles Études de Littéracie, l'objectif central de cette thèse est d'étudier le statut du « lien web » (souvent connu comme "connexion électronique" dans l'hypertextes sur internet) comme point d'hétérogénéité des pratiques de littéracies universitaires dans le contexte numérique. En rendant compte de la pluralité de littéracies qui composent la production et la circulation des textes dans le domaine universitaire, la recherche a été considérée comme l'hypothèse que la relation établie par le sujet avec la production de ses textes dans le contexte numérique est liée à des façons de concevoir (sa propre) énonciation et d'interagir avec des Outils (avec/dans les technologies) et non seulement à l'exploitation des outils numériques dans la lecture et dans la production de ces textes universitaires. Le matériel de la recherche a été formé de soixante-douze (72) textes produits dans le Facebook, un réseau social sur internet, par des étudiants inscrits dans un cours de baccalauréat en littérature d'une université publique au État de São Paulo connecté à un réseau social sur Internet à l'année de 2012. Les procédures sont fondées sur la Méthode Indiciaire, formulée par Ginzburg (1989), une méthode qui permet de développer une analyse interprétative de base qualitative. Comme les principaux résultats, on détache, du point de vue des enseignants en formation initiale, une projection de que l'appropriation des ressources technologiques serait une condition pour améliorer la productivité des sujets par rapport aux pratiques d'écriture universitaire. On comprend cette projection comme un effet de conflits entre, d'un côté, l'imaginaire créé par des étudiants sur l'éducation et l'utilisation des technologies numériques de l'information et de communication, et, de l'autre côté, la façon avec laquelle ces étudiants interagissent en utilisant les outils numériques.

Mots-clés: dialogisme; littéracies universitaires; lien web; les réseaux sociaux; universitaires ; internet.

Sumário

1. Introdução	7
2. Subsídios teóricos.....	17
2.1 <i>Dialogismo</i>	22
2.2 <i>Noção de sujeito e heterogeneidade da linguagem</i>	27
2.3 <i>Noções de Letramento(s)</i>	34
2.4 <i>Letramento Digital e Tecnologia</i>	53
2.4.1 <i>Links e hipertexto</i>	66
3. Material e procedimentos de investigação	74
3.1. <i>Sobre a constituição do material</i>	74
3.2 <i>Sobre os procedimentos de investigação</i>	104
4. Análise dos resultados	110
4.1 <i>Heterogeneidade mostrada marcada</i>	110
4.1.1 <i>Links referentes às esferas de atividade</i>	110
4.1.2 <i>Links e Recursos multimodais</i>	129
4.2 <i>Heterogeneidade mostrada não marcada</i>	150
4.2.1 <i>Posicionamentos de universitários sobre Educação e TDIC</i> ...	151
Considerações finais.....	169
Referências	179
Anexos	184

Lista de figuras

Figura 1 - <i>Link</i> em formato de palavras destacadas na cor azul.....	67
Figura 2 - Exemplo de <i>link</i> em formato de imagem em movimento	68
Figura 3 - Proposta da atividade 1 (A1)	82
Figura 4 - Página inicial do Facebook.....	87
Figura 5 - Criação de um “grupo fechado” no Facebook	88
Figura 6 - Orientação ao grupo para a atividade 1 (A1).....	89
Figura 7 - Proposta da atividade 2 (A2)	90
Figura 8 - Apresentação do Curso de Letras pelo Portal da UNESP.....	92
Figura 9 - Chamada da Revista Nova Escola	95
Figura 10 - Critérios de avaliação da atividade proposta (A2)	102
Figura 11 - <i>Link</i> em referência à esfera acadêmica.....	112
Figura 12 - <i>Link</i> em referência à esfera midiática	112
Figura 13 - <i>Link</i> da proposta + esfera midiática (a).....	117
Figura 14 - <i>Link</i> da proposta + esfera midiática (b).....	118
Figura 15 - Comentário da estagiária para atividade 1 (A1)	120
Figura 16 - <i>Link</i> referente à esfera acadêmica (a)	121
Figura 17 - <i>Link</i> referente à esfera acadêmica (b)	122
Figura 18 - <i>Link</i> referente a uso somente de recurso gráfico.....	130
Figura 19 - <i>Link</i> referente a mais de um recurso	130
Figura 20 - <i>Link</i> referente ao uso de recurso de base gráfica (1a)	133
Figura 21 - <i>Link</i> referente ao uso de recurso de base gráfica (1b)	133
Figura 22 - <i>Link</i> referente ao uso de recurso de base gráfica (2a)	135
Figura 23 - <i>Link</i> referente ao uso de recurso de base gráfica (2b)	135
Figura 24 - <i>Link</i> referente ao uso de recurso de base gráfica (2c).....	136
Figura 25 - <i>Link</i> referente a mais de um recurso (1a).....	139
Figura 26 - <i>Link</i> referente a mais de um recurso (1b).....	139
Figura 27 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (2a)	141
Figura 28 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (2b)	141
Figura 29 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (3a)	143

Figura 30 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (3b)	143
Figura 31 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (4a)	145
Figura 32 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (4b)	146
Figura 33 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (4c)	147
Figura 34 - <i>Link</i> referente a uso de mais de um recurso (4d)	148
Figura 35 - Necessidade de adequação às TDIC (1a).....	154
Figura 36 - Necessidade de adequação às TDIC (1b).....	155
Figura 37 - Crítica à defasagem do professor em relação às TDIC (2a)	157
Figura 38 - Crítica à defasagem do professor em relação às TDIC (2b)	158

Lista de tabelas

Tabela 1 - Conjunto do material coletado em A1 e A2.....	76
Tabela 2 - Uso de <i>links</i> e esferas de atividade	115

Lista de quadros

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas.....	77
--	----

1. Introdução

Este trabalho está inserido no estudo de práticas de letramento acadêmico em contexto digital. Fundamentados no dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2006), no conceito de heterogeneidade da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990) e nos Novos Estudos de Letramento (LEA e STREET, 2006) – em particular, no que diz respeito a letramento acadêmico (LEA e STREET, 2006; CORRÊA, 2011; LILLIS, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011) e Letramento Digital (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; JEWITT, 2008; BUZATO, 2007; KOMESU, 2011) –, buscamos investigar como os *links* (popularmente conhecidos como “ligações eletrônicas” em hipertextos da internet), ao emergirem em produção textual de universitários (professores em formação inicial), indiciam *ponto de heterogeneidade* mostrada (marcada e não marcada) em práticas letradas acadêmicas em contexto digital.

Este objetivo geral desdobra-se em outros, específicos, a saber:

- i) investigar como o uso de determinados *links* (e não de outros) coloca em evidência relações entre práticas sociais da linguagem, na retomada de dizeres do universitário sobre o uso de recursos digitais para produção textual acadêmica;

- ii) investigar indícios de posições que o universitário assume a respeito de temas como *Educação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação* (doravante TDIC);
- iii) investigar a inscrição de diferentes vozes em discursos mobilizados pelo universitário nas produções textuais verbo-visuais.

A hipótese de partida é de que a relação que o sujeito estabelece com a linguagem está vinculada a modos de conceber (seu) enunciado e de interagir com o *Outro*¹ e não apenas à utilização instrumental de recursos tecnológicos voltados à leitura e à produção de textos acadêmicos. Assumir a hipótese da instrumentalização por meio do uso desses recursos permitiria ao sujeito pensar que o acesso a saberes privilegiados pela universidade seria ilimitado, sendo suficiente, para o pretendido sucesso no âmbito acadêmico (mas também fora dele), o domínio do código (da tecnologia de escrita digital).

Por outro lado, assumir que a relação entre os sujeitos e as TDIC é inscrita em relações de alteridade marcadas por poder e autoridade implica distanciar-se de uma concepção segundo a qual as tecnologias seriam instrumentos técnicos e, portanto, neutros em relação à cultura e às ideologias, sendo capazes, como critica Buzato (2006), de exercer,

¹ A referência ao *Outro*, neste caso, não remete a interlocutores fisicamente presentes no momento da enunciação, mas ao *Outro* da ordem institucional mais ampla, constitutivo do processo enunciativo (BAKHTIN, 2006).

autonomamente, efeitos sobre o mundo social. Estamos de acordo com Warschauer (2011), para quem tecnologias, embora tenham contribuído para modificações em práticas de letramento ao longo dos séculos – a exemplo da invenção da imprensa, por Gutenberg –, não são “em si” responsáveis por mudanças; trata-se, na visão do autor e no exemplo por ele citado, de uma conjunção de fatores sociais e econômicos que têm/tinham objetivos outros, no exemplo mencionado, de divulgar de modo mais abrangente obras de cunho religioso.

Refletindo sobre o uso de *links* em práticas letradas acadêmicas produzidas por universitários (professores em formação inicial),² buscamos analisar o modo de inscrição do *Outro* em discursos mobilizados nas produções textuais, entendendo que, além da função técnica de ligar um (hiper)texto a outro, o *link* é também índice com base no qual se pode discutir, em dimensões mais opacas da linguagem, pontos de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990).

O *link*, como ponto de heterogeneidade, numa concepção dialógica de linguagem (cf. BAKHTIN, 2006), indicia uma relação de alteridade que é *efeito* da heterogeneidade constitutiva da linguagem. Assim, dada sua característica de apontar para dizeres diversos a respeito de determinado tema, buscamos analisar, nas produções textuais dos universitários, indícios de diferentes posicionamentos a respeito de Educação e TDIC

² A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP e que os textos dos universitários só foram utilizados mediante consentimento e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), exigido por este Comitê.

que apontam para determinadas concepções de práticas letradas acadêmicas em contexto digital.

Esta hipótese fundamenta-se na proposição bakhtiniana de que os fatos ideológicos constitutivos dos discursos, ou seja, a criação ideológica do ser humano só pode se dar por meio do diálogo – desde os diálogos fisicamente presenciados, como numa conversação face a face, até os não fisicamente presenciados, caso em que um escrevente endereça um texto a um interlocutor entendido como “ausente” em relação à presença física. Mais precisamente, o diálogo está presente em todas as produções verbais. Ora há apagamento ou acentuação de determinadas vozes, ora uma voz se dilui na relação que mantém com outra. Pensar o sujeito sob esse viés teórico é pensar as contradições em função dos posicionamentos enunciativos que assume.

Partindo desta concepção dialógica de linguagem levamos em consideração os *já-ditos* (cf. CORRÊA, 2004) a respeito de prática letrada acadêmica em ambiente digital, que constituem os textos produzidos pelos universitários, não os concebendo, portanto, como unidades da língua isoladas do contexto de produção.

Concebendo texto como enunciado (cf. BAKHTIN, 1979), produto da interação social e ideológica que caracteriza os fazeres dos sujeitos, entendemos que nas produções dos universitários, professores em formação inicial, há busca de possibilidade/abertura de resposta ao outro – o que também é característica de *links* –, mediante esferas sociais e

comunicativas determinadas, com as quais os universitários mantêm relação de dialogia na constituição do (seu) processo enunciativo.

Ao discutirmos os conceitos de *tecnologia* e *letramentos* (mais desenvolvida na Seção 2.4 desta tese), buscamos estabelecer relação entre ambos,³ segundo a justificativa, por um lado, de que os dois conceitos constituem práticas sociais de linguagem, e, por outro lado, de que a dissociação de ambos, para o contexto acadêmico, sustentaria a ideia de que a implementação tecnológica, por si mesma, implicaria acesso a saberes privilegiados neste contexto, sem que houvesse questionamento sobre o que se faz com recursos tecnológicos, como e para que são utilizados, ou ainda, quais questões sociais e econômicas são mobilizadas em relação ao consumo de determinadas tecnologias.

Defendemos, portanto, que *tecnologia* e *letramentos* são práticas de natureza ideológica e consistem do caráter de interlocução dos sujeitos, não se restringindo a uma noção de desenvolvimento de habilidades e competências. Mobilizando a proposição de Lea e Street (2006) sobre os modelos de letramento acadêmico⁴ para refletir sobre a aproximação dos conceitos de letramento e tecnologia, não há relação de

³ Na sessão de defesa da tese o Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP), membro titular da banca, chamou atenção para o fato de que ao dissociar os conceitos de *Letramento* e *Tecnologia* incorreríamos no risco de não considerar os modos de enunciação, como a fala e a escrita, como tecnologias. Mesmo que entendamos, com este autor, que não há separação entre os dois conceitos, neste momento os concebemos de maneira distinta, assim como aparece na literatura em geral, buscando fazer as aproximações, entre ambos, no que diz respeito a práticas sociais de linguagem, não restritas a uma relação de instrumentalização.

⁴ Este conceito é mais detalhadamente discutido na seção *Subsídios teóricos*.

supremacia entre o modelo de “habilidades de estudo” e de letramento acadêmico”, mas interrelação entre eles.

A ideia de autonomia de um modelo em relação ao outro implicaria no fato de que, ao privilegiar o primeiro modelo, bastaria a instrumentalização, por meio de desenvolvimento de habilidades para apropriação de determinadas práticas; ou, então, se fosse privilegiado apenas o modelo de letramento acadêmico, a instrumentalização para o desenvolvimento de determinadas habilidades não seria necessária.

A desvinculação dos recursos tecnológicos e do conhecimento em relação aos sujeitos é baseada, supostamente, segundo Buzato (2007), em uma perspectiva neutralista da tecnologia, mediante a qual a habilidade de seu uso, por si mesma, corresponderia a melhorias nas condições de vida e a acesso irrestrito ao conhecimento.

Refletimos com Fiad (2011) que, além de instrumentalização para desenvolvimento de habilidades e competências,

É preciso mais: precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores. (FIAD, 2011, p. 10).

Segundo procedimentos de investigação de base qualitativo-interpretativa (GINZBURG, 1989), elegemos dois critérios para a análise do material:

- 1) a que esferas os *links* utilizados fazem referência (midiática e/ou acadêmica);
- 2) quais recursos multimodais foram utilizados.

De acordo com esses procedimentos e mediante os critérios apresentados, buscamos problematizar o emprego das tecnologias na Educação, entendendo que a perspectiva neutralista não contempla as dimensões de uso e o modo de interação pela linguagem constitutivos do processo de enunciação segundo condições de produção particulares.

Levamos em consideração, para tanto, as condições que caracterizam a produção imediata e também histórica desses universitários, como, por exemplo, aquelas que dizem respeito a lugares sociais ocupados pelos sujeitos na instituição acadêmica e à representação social que os universitários fazem de si e do *Outro* nesse contexto. A análise, de cunho qualitativo-interpretativo, prioriza a relação entre práticas letradas e o processo de produção de texto acadêmico em contexto digital.

Desse modo, ao refletirmos sobre as condições que caracterizam a produção imediata dos textos dos universitários levamos em consideração o gênero dissertativo, privilegiado neste contexto; a solicitação das

atividades; as expectativas dos professores e alunos em relação a sua execução; o modo (não fisicamente presencial) como as atividades foram feitas, bem como o modo de circulação dessas atividades que, produzidas em rede social, podiam ser lidas pelos integrantes do grupo.

Em relação à produção histórica desses textos, buscamos refletir sobre o estatuto de determinadas práticas letradas acadêmicas e os *já-ditos* constitutivos das produções, a exemplo de lugares sociais assumidos pelos universitários e professores e o modo como interagem com a produção de texto neste contexto, em particular.

Nesta tese, ao investigarmos o uso de *links* em práticas letradas acadêmicas como indícios da heterogeneidade constitutiva da linguagem, enfatizamos a relação de caráter discursivo entre sujeitos e TDIC. Defendemos, portanto, que relação que os sujeitos estabelecem com os recursos digitais não é restrita a uma instrumentalização (de recursos, de tecnologias).

Justificamos este trabalho por um contexto sócio-histórico que impõe, de maneira inevitável, relação entre TDIC e práticas letradas acadêmicas em diferentes níveis de ensino, incluído o do ensino superior, e pela forte demanda social para que a formação acadêmica seja “atravessada” por práticas letradas digitais.

Gostaríamos de ressaltar a contribuição deste trabalho para o campo de estudos de Ciências da Linguagem e de Comunicação, em particular, considerando-se reflexões sobre práticas letradas acadêmicas

em contexto digital e o modo como o futuro professor se apropria dessa discussão em sua formação inicial. Tencionamos, pois, refletir sobre o processo de produção textual verbo-visual – a emergência de *links* como pontos de heterogeneidade – de uma abordagem sócio-histórica, rejeitando, dessa maneira, ideia de neutralidade que a tecnologia ou os usos da língua(gem) poderia(m) eventualmente evocar.

A presente pesquisa também visa trazer contribuições para a pesquisa sobre *Oralidade e letramento* na medida em que, de uma perspectiva dialógica de linguagem, buscamos investigar a emergência de *links* em práticas letradas acadêmicas como indícios de posicionamentos de universitários, professores em formação inicial, a respeito de TDIC e Educação, mobilizando questões que articulam aspectos constitutivos da enunciação em ambiente digital.

Esta tese está organizada da seguinte forma: na Seção 2, *Subsídios Teóricos*, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam esta reflexão, a exemplo dos conceitos de Dialogismo, de Heterogeneidade da linguagem e de Letramentos; na Seção 3, *Material e procedimentos de investigação*, discutimos o modo de constituição do material e os procedimentos da investigação; na Seção 4, *Análise dos resultados*, apresentamos a análise do recorte feito em função do conjunto do material coletado; nas *Considerações finais*, discutimos os resultados desta pesquisa e, por fim, apresentamos as *Referências* que

embasam esta tese e os *Anexos* referentes às transcrições dos textos dos universitários.

2. Subsídios teóricos

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em contexto institucional acadêmico tem fomentado inúmeras pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e da Informática (mas não apenas). Nesta seção, buscamos fazer um recorte na área de linguagem, particularmente voltado a estudos linguístico-discursivos que dizem respeito à utilização de TDIC no contexto situado da academia.

Entendendo que a legitimação de determinadas práticas envolve valores próprios de contextos situados de enunciação, não restritas, portanto, ao domínio do uso de instrumentos, buscamos investigar, neste trabalho, como os *links*, ao emergirem em produção textual acadêmica de universitários marcam, heterogeneamente, práticas letradas acadêmicas em contexto digital.

Fundamentamo-nos, para essa discussão, nos conceitos de *dialogismo* (BAKHTIN, 1979; 2006); de *heterogeneidade constitutiva*; *heterogeneidade mostrada e não mostrada* (AUTHIER-REVUZ, 1990); de *letramento*, tendo em vista os *Novos Estudos do Letramento* (cf. LEA; STREET, 2006), em particular, o conceito de *letramento acadêmico*, discutido, dentre outros, por Lea e Street (2006), Corrêa (2004; 2006; 2011) e Lillis (2010) e o conceito de *letramento digital* (cf. BUZATO, 2007; JEWITT, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; KOMESU, 2011).

O conceito de *dialogismo* (BAKHTIN, 2006) que sustenta a noção de que todo enunciado é único e irrepetível – pois tem existência concreta na interação entre os sujeitos e é constituído de enunciados *já-ditos* na cadeia de comunicação humana – permite que observemos a relação dialógica que os textos produzidos pelos universitários, professores em formação inicial, mantêm com o *já enunciado* em relação às TDIC.

O conceito de *heterogeneidade constitutiva* (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990) nos permite refletir e argumentar sobre o uso de *links* em produções textuais acadêmicas, na medida em que buscamos analisar, nessas produções, o que é dito na opacidade da linguagem entendendo, com Authier-Revuz (1990), que as marcas da heterogeneidade remetem sempre a uma alteridade, seja implícita (heterogeneidade mostrada não marcada) ou explicitamente (heterogeneidade mostrada marcada), segundo proposição de que

Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Com base nos *Novos Estudos do Letramento* (cf. LEA; STREET, 2006), que dizem respeito à análise de textos acadêmicos, em particular, em relação à posição privilegiada de determinados letramentos no contexto global, consideramos produção de textos e suas consequências em práticas sociais mais amplas, mediante concepção de que práticas de

leitura e escrita são fundamentalmente práticas sociais de linguagem e, portanto, de natureza institucional e ideológica. Este conceito é produtivo, neste trabalho, para pensar em como práticas letradas dos universitários se constituem no contexto institucional acadêmico, considerando que as relações entre os sujeitos, a linguagem e o mundo não se dissociam nos processos enunciativos e que nenhuma prática de linguagem é independente das condições de produção em que se realizam.

Para tratar de questões referentes a modelos de *letramentos acadêmicos*, mobilizamos, também, o conceito de *presumidos sociais* do enunciado proposto por Bakhtin (2006) e discutido por Corrêa (2011) para pensar tanto o posicionamento dos escreventes a respeito da representação que fazem de práticas letradas institucionalizadas, quanto o posicionamento da universidade em relação a letramentos que constituem os enunciados dos universitários e o processo de produção de sentidos nesse contexto. A discussão proposta por Corrêa (2011) fundamenta nossa análise por salientar que, ainda que determinados aspectos do *letramento acadêmico* sejam explicitados aos escreventes, outros aspectos permanecerão ocultos, dado o caráter dialógico da linguagem e das coerções⁵ que, de natureza discursiva, incidem sobre o que pode ou não ser dito num processo enunciativo. Esse ponto da fundamentação teórica possibilita a reflexão sobre a hipótese de que,

⁵ Entendemos, com Komesu e Galli (2014), que essas coerções não estão vinculadas a noções de proibição, mas são da *Ordem do discurso* (cf. FOUCAULT, 1996).

embora os alunos estejam inseridos em contexto universitário, portanto, em situações de produção de textos nas quais foram orientados⁶ a fazer uso de *links* que remetem a gêneros privilegiados nesse contexto, a exemplo de artigos científicos disponíveis em bancos de produção de textos acadêmicos, sua produção textual na internet é também atravessada por outras práticas letradas que não aquelas privilegiadas no âmbito acadêmico, as quais remetem a discussões disponibilizadas pela mídia em geral a respeito dos temas abordados nas propostas das atividades que constituem o material desta pesquisa.

Para tratar do conceito de *letramento digital*, fundamentamo-nos em trabalhos de Buzato (2007); Jewitt (2008); Lankshear e Knobel (2011); Komesu (2011) que, assim como Warschauer (2003 *apud* BUZATO, 2006), concebem TDIC como relação estabelecida entre sujeitos e recursos tecnológicos, com ênfase em aspectos sociais e ideológicos.

Buzato (2007) afirma que o *letramento digital* está vinculado às dimensões de uso dos recursos tecnológicos e à interação pela linguagem que as TDIC possibilitam. Desse modo, algumas de suas reflexões estão voltadas ao questionamento sobre como se estabelecem as relações entre os interlocutores ao utilizarem recursos digitais, rejeitando noções instrumentais e deterministas⁷ voltadas à concepção de

⁶ Este fato é descrito na seção 3: “Material e procedimento de investigação”.

⁷ Esta discussão será apresentada com detalhes na subseção 2.4 que trata de “Letramento digital e Tecnologia”.

TDIC, à medida que concebe as TDIC em relação a aspectos ideológicos que constituem o acesso a e a apropriação do uso de recursos digitais.

Jewitt (2008), da perspectiva da Pedagogia, afirma que diferentes representações vinculadas às TDIC são constituídas de práticas culturais dominantes, sendo geridas, desse modo, por forças ideológicas e culturais, aproximando-se, assim, das proposições de Lankshear e Knobel (2011) que, voltadas à análise da interação dos sujeitos com a informação e o modo como se dá essa interação, rejeitam noção de *letramento digital* com ênfase na competência técnica.

Baseamo-nos, também, em Komesu (2011), em sua proposição de que tecnologias não são dispositivos neutros, mas vinculados a aspectos da estrutura social e às relações de poder dessa estrutura. Consideramos que, segundo a autora, em todo texto, há projeção de imagem de um interlocutor e que tanto os textos disponibilizados em ambientes digitais, como o acesso a eles, envolvem questões que são de natureza discursiva, não havendo, por este motivo, possibilidade de acessibilidade ilimitada nas escolhas feitas pelos sujeitos.

Tais conceitos, detalhados a seguir, são produtivos para o desenvolvimento desta tese à medida que incitam reflexão a respeito das relações entre sujeito e linguagem, permitindo, desse modo, analisar a emergência de *links* em práticas letradas acadêmicas sob o enfoque dialógico, norteador desta pesquisa.

A seguir, passamos à apresentação e discussão sobre o conceito de Dialogismo.

2.1 Dialogismo

Abordar linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana implica considerar que, na interação entre os sujeitos, os sentidos apresentam apreciações valorativas e ideológicas (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979). Tais apreciações são constituídas no ato da interação, em dialogia com outros enunciados históricos mais amplos. No que diz respeito ao tema desta tese, consideramos os enunciados *já lidos/ouvidos* a respeito de produção textual acadêmica em ambiente digital e as especificidades deste gênero em face ao uso de recursos digitais no processo histórico de enunciação.

Em contraposição ao objetivismo abstrato dos estudos saussurianos que concebem a língua como uma estrutura homogênea, isolada dos contextos de uso, e ao subjetivismo idealista, que trata do fenômeno linguístico com descrição e classificação das manifestações psíquicas individuais, Bakhtin e Voloshinov (1979) propõem pensar a língua e a linguagem a partir de sua realização social. Para esses autores, a língua só pode ser analisada como objeto que se modifica, como as ideologias que as constitui. Pensar a língua para este filósofo implica considerar sua constituição social e histórica e, portanto,

ideológica. Partindo de concepção de língua e linguagem como fenômenos sociais, não individuais, Bakhtin e Voloshinov (1979) afirmam que

a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (...). A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979, p. 4).

Segundo este princípio, é por meio da linguagem que é possível observar os fatos ideológicos presentes nos discursos que se instauram na dialogia entre sujeitos. Pensar o sujeito na linguagem a partir de perspectiva dialógica é pensar o conflito do ser humano em função das posições que assume quando do ingresso em determinadas relações sociais e ideológicas.

Recorremos a Bakhtin (2006) para analisar a emergência dos *links* em práticas letradas acadêmicas, assumindo que todo enunciado tem caráter de responsividade que o constitui, ou seja, “toda compreensão é prene de resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 271) em relação a enunciados antecedentes com os quais os falantes se relaciona, considerando que

“cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (idem, p. 272).

Assim, as posições tomadas pelos escreventes se desenvolvem no processo de comunicação discursiva, não sendo, portanto, estanques em si mesmas. Assumimos com este autor que a enunciação não existe fora de um contexto social; há sempre um interlocutor inscrito no diálogo entre os sujeitos e, no processo de interação verbal, os enunciados não são aleatórios e independentes de apreciações valorativas e ideológicas. Partindo desta concepção dialógica de linguagem os textos produzidos pelos universitários são tomados como constituídos no ato da interação, em dialogia com outros enunciados históricos mais amplos (como, por exemplo, *já-ditos* a respeito de produção textual acadêmica em ambiente digital) no processo histórico de enunciação e não como unidades da língua isoladas do contexto em que são produzidos.

Retomamos, com Corrêa (2006), considerações sobre o “*já-dito*”.

Para esse autor,

No conceito de *já-dito*, que inclui o *já-falado* e o *já-escrito*, cabe uma espécie de dizer que independe da linearidade do tempo cronológico, pois um dizer pode ganhar um valor de força motivadora de réplica em função de um procedimento de antecipação da parte de quem replica em uma enunciação falada ou escrita. Todos os enunciados que ocupam o lugar do outro, registrando a alteridade com argumentos que respondem, por antecipação, a dizeres ainda não efetivamente pronunciados, materializam esses dizeres em realidade *já-dita*. Com efeito, em termos de sua força motivadora de réplica, tais dizeres, quando antecipados, podem, de fato, ser considerados como *já-respondidos*. Conclui-se,

dessa constatação, que não há uma primazia – previamente fixada, portanto – a ser invariavelmente tomada como ponto de partida na relação do escrevente com seu interlocutor. Nem, tampouco, a possibilidade de busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origem de outros dizeres, pudessem ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras. (CORRÊA, 2006, p. 209).

Entendendo texto como enunciado produzido em dialogia com *já-ditos* (enunciados anteriores e posteriores a ele), assumimos leitura como atividade discursiva e como processo de construção de sentidos por sujeitos que interagem na/pela linguagem. Assumimos, assim, que apesar das condições de produção – que envolvem produção de leitura e escrita em contexto acadêmico – serem similares para todos os universitários, os procedimentos de leitura e as respostas desses universitários são sempre heterogêneos. Entendemos que seja possível observar regularidades existentes nas produções, mas os efeitos de sentido que podem ser atribuídos a estas produções podem não ser os mesmos. Nas palavras de Bakhtin,

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhe determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2006, p. 316).

A interação entre sujeitos social e historicamente constituídos coloca em cena o contexto imediato, o conhecimento e a avaliação desse

contexto compartilhado pelos interlocutores e o contexto social mais amplo definido por relações estabelecidas entre esferas ideológicas (ciência, filosofia, religião, literatura, etc.) e ideologias que as sustentam nos diversos contextos sociais e históricos.

Segundo Bakhtin (2006), cada esfera de atividade da comunicação humana (científica, ideológica, cultural, cotidiana, jurídica, religiosa, etc.) pelas quais circulamos é constituída por gêneros discursivos vinculados a práticas sociais em que se realizam. As esferas são caracterizadas, por este autor, pelo modo como são socialmente organizadas em diferentes papéis e lugares sociais nos quais são produzidos os “tipos relativamente estáveis de enunciados” manifestos na linguagem.

Nesta tese será mobilizada noção de “esfera” tal como discutida por Bakhtin (1979), tendo o objetivo de discutir, nos textos, referências às esferas “midiática” e “acadêmica”, segundo um dos critérios que elegemos para análise do material, sobre o qual trataremos no capítulo três.

Entendemos que o uso de *links* que fazem referência à esfera acadêmica remetem a páginas cujos conteúdos são voltados a práticas letradas acadêmicas, a exemplo de *sites* especializados em discussões acadêmicas, bem como os que remetem a páginas de periódicos em que são disponibilizados artigos científicos, teses, dissertações e afins. Por referência à esfera midiática, compreendemos o uso de *links* que remetem a páginas disponíveis na grande mídia, cujos conteúdos são voltados à discussão sobre Educação, não restritas ao contexto

acadêmico. Salientamos que a distinção feita é apenas metodológica e não se sustenta, pois, em nível teórico, não poderíamos afirmar, de uma perspectiva dialógica de linguagem, que as esferas são dissociadas umas das outras. Não objetivamos discutir, nesta tese, questões mais específicas sobre gêneros discursivos e(m) diferentes mídias.

Para refletir sobre a emergência dos *links* como pontos de heterogeneidade entre práticas letradas em contexto digital, mobilizamos, a seguir, o conceito de heterogeneidade da linguagem como proposto por Authier-Revuz (1990).

2.2 Noção de sujeito e heterogeneidade da linguagem

Authier-Revuz (1990), ao discutir sobre o conceito de heterogeneidade da linguagem, parte da concepção dialógica de linguagem, afirmando que “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Segundo a autora, trata-se de uma existência sustentada, conforme as palavras da autora, por um *outro* constitutivo do *um*. Baseada nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, a autora afirma que

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre numa fronteira; olhando no interior de si, ele olha *nos olhos do outro* ou *através dos olhos do outro*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 25, grifos da autora).

Apoiando-se, também, na psicanálise lacaniana (na releitura que Lacan faz de Freud) no que diz respeito ao descentramento do sujeito, Authier-Revuz (1990) afirma que o sujeito é radicalmente constituído pela heterogeneidade e, por isso, acredita que é “origem” dos sentidos – ilusão necessária à constituição do sujeito pela linguagem e à inter-ação com o *Outro*. Segundo Authier-Revuz (1990), o sujeito

não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: descentrado, dividido, clivado, barrado... pouco importa a palavra desde que longe do desdobramento do sujeito ou da divisão como efeito sobre o sujeito do seu encontro com o mundo exterior, divisão que se poderia tentar apagar por um trabalho de restauração da unidade da pessoa, mantido o caráter estrutural constitutivo da clivagem pelo sujeito. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Segundo esta concepção de sujeito, da qual compartilhamos, a autora propõe e discute o conceito de *heterogeneidade constitutiva* e *heterogeneidade mostrada* que pode ser, segundo a autora, *mostrada marcada e mostrada não marcada*. O conceito de heterogeneidade da linguagem, tal como proposto por Authier-Revuz (1990), é produtivo para investigar, neste trabalho, o uso do *link* como ponto de heterogeneidade entre práticas de linguagem na retomada de dizeres a respeito de Educação e TDIC.

A autora, ao abordar a heterogeneidade constitutiva da linguagem, assume pressupostos da psicanálise, afirmando que a heterogeneidade se manifesta nos sujeitos por meio de atos falhos, lapsos, sonhos e a fala do corpo. O trabalho da psicanálise consiste em “ler nas entrelinhas” o que escapa ao controle, o que é a expressão do inconsciente. Para a psicanálise, a linguagem é o meio pelo qual o inconsciente pode se manifestar. Nesse sentido, todo discurso é polifônico, visto que o trabalho da análise consiste em “ouvir” as várias “vozes” que se apresentam em um discurso no qual o sujeito é efeito de linguagem. A autora assume, também, pressupostos bakhtinianos, ao afirmar que a “heterogeneidade constitutiva de discurso” e “heterogeneidade mostrada no discurso” são de natureza diferente. A primeira representa processos reais de constituição do discurso, considerando que na materialidade dos textos é possível encontrar indícios da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, indícios de “outras vozes”, de “já-ditos”, que constituem os dizeres. A segunda, que diz respeito às formas mostradas de heterogeneidade, coloca em relação o sujeito e a inscrição do *Outro* em seus discursos.

É toda forma marcada de distância que remete a esta figura do enunciador, utilizador e dono do seu pensamento, mas esta figura é particularmente apresentada nas glosas de retificação, de reserva que a especificam como juiz, comentador de seu próprio dizer. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Não se trata de projeção de *um* em *Outro*. Tal relação de correspondência faria supor transparência do dizer. A uma exterioridade

interna constitutiva do discurso, da ordem do inconsciente se opõem as diferenciações pelas quais um sujeito/discurso se delimita na pluralidade de outros, ao mesmo tempo em que afirma o enunciador exterior ao seu discurso.

A noção de sujeito na/da linguagem adotada nesta tese é, pois, diferente daquela assumida pelos estudos etnográficos, já que buscamos, de uma perspectiva etnográfica e discursiva, como propõe Corrêa (2001), analisar, nas produções textuais, a pluralidade de “vozes” constitutivas dos discursos. Não se trata de buscar a fonte dos dizeres como se os sentidos estivessem nos textos “em si”, como se bastasse ao analista desvendá-los, mas, sim, conforme este autor discute, de interpretar, nos dados, a história dos sentidos que eles mobilizam. Retomamos, ainda com Corrêa (2011), que a adoção da perspectiva etnográfica e discursiva pressupõe a distinção entre as perspectivas interacional e dialógica de linguagem. A perspectiva interacional se restringe, na visão do autor, à ideia de sujeito empírico que interage em contexto presencial, enquanto a perspectiva dialógica leva em consideração tanto o contexto presencial quanto aquele em que se dá em ausência, ou seja, de modo mais opaco, quando, segundo o autor, “falam sujeitos do discurso” (CORRÊA, 2011, p. 9), no qual o lugar do sujeito é historicizado.

Interessa-nos, em particular, a noção de *heterogeneidade mostrada* desenvolvida por Authier-Revuz (1990), que se refere à representação da constituição de um discurso inscrito, no texto, por meio

de marcas linguísticas. Analisar como funcionam as formas de heterogeneidade mostrada implica, para Authier-Revuz, “dar-se acesso a um aspecto da representação que o locutor dá de sua enunciação, representação que traduz o modo de negociação com a heterogeneidade constitutiva própria a esse discurso.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 74).

A heterogeneidade mostrada se apresenta sob duas formas: *marcada e não marcada* (cf. AUTHIER-REVUZ, 2004). A heterogeneidade pode ser *marcada* por aspas, discurso direto, glosas, citações, itálico, trazendo a inscrição de outras vozes discursivas no texto. A heterogeneidade *mostrada não marcada* também traz a inscrição do *Outro* no discurso do *um*, mas de forma implícita, sob a forma de ironia, clichê, etc. Nesse caso, a polifonia é indiciada por maior grau de opacidade, cuja produção de sentido se dá pelo caráter dialógico da linguagem.

Com a finalidade de investigar a emergência do *link* em práticas letradas acadêmicas como ponto de saliência das relações entre práticas sociais da linguagem na retomada de *já-ditos* sobre o uso de recursos digitais para produção textual acadêmica, nos fundamentamos, também, na proposição dessa autora de que ao pontuar, no texto, a heterogeneidade, opomos esse ponto em relação à homogeneidade da língua, ao exterior que o constitui, por uma marca de distanciamento ou de negação que revela a (sua) relação com o *Outro*.

Partindo dessas considerações, a análise qualitativo-interpretativa do material privilegia a relação dialógica que o sujeito estabelece com o mundo e com a linguagem e não apenas relações mais imediatas entre *já-ditos* nas produções dos universitários, correspondentes ao convívio próximo, como o da sala de aula e o do grupo no qual os textos foram produzidos e compartilhados. Entendemos, desse modo, que os indícios da presença do *Outro* nos textos dos universitários apontam para a relação que o escrevente estabelece com outros enunciados sócio-historicamente constituídos, outros interlocutores, com a instituição e com o próprio enunciado.

O uso de determinados *links* (e não de outros), a posição em que foram empregados, a referência a determinadas esferas (acadêmica e/ou midiática) – critérios estabelecidos para a análise do material (como veremos adiante) são mediados pelo processo da inter-ação entre os sujeitos. Não são, portanto, abstração no domínio de técnicas. Por ter caráter dialógico, esses objetos – heterogêneos em sua constituição – apresentam marcas de práticas sociais nas quais os sujeitos estão historicamente inseridos. Concebendo que os enunciados não podem ser reproduzidos e que os sentidos não se encerram em si, mas emergem na relação com o *Outro*, os processos enunciativos são tomados como efeitos de linguagem e, embora o sujeito, segundo a psicanálise, tenha a ilusão de ser “fonte” do dizer, é sempre atravessado por discursos que o constitui.

Recorremos a Authier-Revuz (1990) para afirmar que as relações institucionais são anteriores ao sujeito, pois o que ele produz em termos de linguagem não é voluntário, mas discursivamente constituído pela relação do que é permitido ou não ser dito em determinados contextos de enunciação. Por exemplo, embora os universitários enunciem em rede social, ao fazê-lo em ambiente acadêmico, levam em consideração condições de produção particulares a esta esfera e o que ela lhes representa socialmente.

Interessa-nos ainda, em Authier-Revuz (2011), a discussão sobre o conceito de *alteridade representada*, segundo o qual os dizeres que emergem na interlocução são observáveis na linguagem, indiciando efeitos de sentido nos/dos discursos que os constituem. Assim, analisar o *link* como ponto de heterogeneidade entre práticas letradas acadêmicas implica investigar a constituição da alteridade do escrevente em relação a instituições, a grupos sociais, a TDIC, à projeção que faz do *Outro* em sua enunciação, o que é dito (ainda que na opacidade da linguagem), que constitui os dizeres do universitário de forma mostrada não marcada. Segundo Authier-Revuz (1990), localizar um ponto de heterogeneidade em um discurso significa opô-lo em relação à cadeia discursiva e à homogeneidade. Ao mesmo tempo em que remete a um exterior especificado, o discurso determina um interior pela diferença, pois a constituição de identidade para o discurso é marcada pelo seu distanciamento. Desse modo, as fronteiras entre o exterior e o interior de

um discurso, que mostram marcas de distanciamento em relação a um exterior, são reveladoras desse(s) discurso(s).

A seguir, apresentamos e discutimos noções de Letramentos e o conceito de Letramento Acadêmico, a fim de justificar ao leitor a abordagem feita nesta tese.

2.3 Noções de Letramento(s)

Iniciamos esta seção definindo *prática letrada*, antes de apresentar o conceito de *letramentos* ao qual nos filiamos. Com base em Corrêa (2004), buscamos também nos posicionar a respeito da concepção de escrita que adotamos para refletir sobre o que é “ser letrado” em contexto digital.

Embora a discussão feita por este autor não faça referência a contextos de enunciação específicos, como o digital, por exemplo, a reflexão que ele propõe nos interessa por abordar a escrita segundo o modo heterogêneo de sua constituição.⁸ Corrêa (2004) constrói sua tese sobre as relações indissociáveis entre os modos de enunciação oral e letrado a fim de argumentar sobre a heterogeneidade da escrita – o que foge ao escopo desta pesquisa –, mas sua discussão é fundamental para

⁸ Corrêa (2004), ao conceber a escrita como heterogeneamente constituída, rejeita ideia de autonomia na relação letrado/oral, entendendo que os fatos linguísticos da fala (oral) e da escrita (letrado) são práticas sociais, não sendo, portanto, desvinculados.

pensar a ideia de “letrado” como condição que envolve aspectos sociais mais amplos, anteriores ao domínio da tecnologia da escrita, não se restringindo à referência a códigos alfabéticos ou a domínio de recursos tecnológicos, por exemplo.

Corrêa (2004), ao defender concepção de escrita como constitutivamente heterogênea, sustenta que os argumentos utilizados para justificar a ideia de sua superioridade em relação a outros modos de enunciação, a exemplo da fala, encontra respaldo em características que lhe são atribuídas, como sua materialidade gráfica, passível de manipulação tecnológica – o que leva à concepção de objeto concreto –, seu caráter de permanência no tempo e de mobilidade no espaço. Para esse autor, essas são as razões que justificam o fato da escrita ter um estatuto de “império” nas sociedades que a utilizam em suas práticas sociais de linguagem. Entretanto, segundo ele,

Não se pode esquecer de que um dos mitos que mantêm a força desse império e que é tomado como efeito direto do papel atribuído a essa tecnologia é o da permanência do sentido por ela registrado. O fato de que a “visibilidade invariante” do registro gráfico frequentemente seja confundida como uma suposta invariância do sentido do texto não é nenhuma novidade, mas ainda persiste na fabricação de numerosos equívocos. Expressões populares como “valeu o escrito” mostram o espaço assertivo aberto pela escrita e sua suposta força de preservação de um sentido único para o texto. Fatos como esse já evidenciam que a escrita não pode ser vista apenas como uma tecnologia. Embora essa sua condição seja um fator de mediação no estabelecimento de sentidos para o texto, não se pode afirmar que é o único nem o mais importante. Antes e depois de sua invenção ou de seu uso, há sujeitos que se definem pela relação que mantêm entre si, com outros modos de inserção na

linguagem e com o mundo. Logo se vê que essas relações, embora afetadas pela tecnologia da escrita, não se reduzem a ela e também a afetam, tendo um papel determinante no estabelecimento e na atribuição de um sentido para o texto, seja ele escrito ou falado. (CORRÊA, 2004, p. 7).

Recorremos a Corrêa, nesse caso, para mobilizar o conceito de práticas letradas como práticas sociais, que envolvem, sobretudo, como ele afirma, “sujeitos que se definem pela relação que mantêm entre si, com outros modos de inserção na linguagem e com o mundo”. Entendemos que a proposição deste autor de que há indissociabilidade entre o oral e o falado no processo enunciativo é pertinente na discussão proposta nesta tese pois, embora não pretendamos discutir o modo de enunciação falado neste trabalho – o que é feito pormenorizadamente no trabalho de Corrêa (2004) –, ao definirmos prática letrada, não podemos desconsiderar sua constituição heterogênea, ou seja, o *já-dito* (falado/ouvido) que constitui toda prática letrada.

Definir um conceito de escrita do qual partimos para refletir sobre o objeto desta tese é fundamental, inclusive porque este conceito por nós assumido está vinculado a uma noção de tecnologia segundo a qual as ferramentas não determinam as relações entre o sujeito e o mundo, pois são construções que envolvem aspectos sociais, políticos e ideológicos, o que possibilita efeitos de sentidos diversos nas variadas esferas de atividade humanas.

Assumimos, com Corrêa (2004), a noção de escrita não como restrita ao domínio de habilidades e técnicas, mas como um *modo de enunciação*, o que implica pensá-la como processo. Assim, conceber a escrita como modo de enunciação,

implica afirmar que os sujeitos *inter-agem* na e pela linguagem, não dissociando/dicotomizando fatos do falado e do escrito, entre outros modos, como os chamados não verbais, em contextos historicamente determinados. (cf. ARROYO, 2012, p. 14).

A concepção de escrita como modo de enunciação mobiliza, também, diferentes concepções de língua e de sujeito, o que interfere direta ou indiretamente na concepção de letramentos e também na concepção de TDIC, se aproximarmos a ideia de escrita à de tecnologia, em particular, no contexto acadêmico. Conceber língua como lugar de interação humana é refletir sobre sujeito como histórico, atuante no processo complexo da produção de sentidos da linguagem em uso.

Partindo desta concepção de escrita, de língua e de sujeito para nos referirmos ao conceito de letramento, buscamos analisá-lo a partir da perspectiva etnográfica e discursiva (CORRÊA, 2011). A assunção desta perspectiva nos permite maior aproximação do objetivo, que é investigar a emergência de *links* em produções textuais acadêmicas em contexto digital, e nos oferece condições para argumentar sobre as proposições que pretendemos desenvolver, voltadas à ênfase a aspectos sociais e históricos das relações entre os sujeitos e práticas situadas de linguagem.

Pensar o conceito de letramento da perspectiva etnográfica implica considerar, com Street (1984), a análise da escrita não restrita ao domínio do código alfabético. Trata-se da análise de funções sociais dos textos e seus contextos de produção, sua interdependência das (sua relação de constituição com) instituições sociais. Esse autor, situando práticas de letramentos no contexto do poder e das ideologias, não as concebe como atividades neutras e técnicas. Sugere o uso do termo “práticas de letramentos” em vez de “letramento”, supondo que

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2006, p. 466).

O conceito de letramentos discutido por Street (1984), da perspectiva antropológica e etnográfica, enfatiza aspectos ideológicos das significações que emergem de contextos situados, como processo dependente das relações sociais que os sujeitos estabelecem com a linguagem. Street (1984) propõe distinção entre dois modelos para pensar os letramentos: “autônomo” e “ideológico”. O *modelo autônomo*, para este autor, tende a generalizar práticas culturais de letramentos, associando-as à noção de progresso, “civilização”, possibilidade de ascensão social e econômica e de liberdade individual. As consequências sociais, segundo a concepção autônoma de letramento, seriam representadas, portanto,

em termos de ascensão econômica e desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, de acordo com a concepção de letramento fundamentada nos aspectos ideológicos (*modelo ideológico*), o autor considera os letramentos constituídos por processos de socialização vinculados às instituições sociais em geral. As consequências dessa concepção são embasadas nas significações que emergem da realidade de cada grupo social, realidade heterogênea em sua constituição.

Segundo o modelo ideológico, o significado de letramento depende de contextos culturais específicos para cada grupo em que se dão práticas de leitura e escrita, sustentando que diferentes culturas apresentam diferentes práticas de letramentos e, assim, diferentes significações ideológicas que não podem ser tratadas como autônomas e homogêneas. A assunção desse modelo ideológico proposto por Street (1984) implica uma concepção e um modo de ensino da escrita com ênfase nos sujeitos, constituídos ideologicamente – que interagem na e pela linguagem –, e subsidia este estudo na investigação da relação que esses sujeitos mantêm com (novas) tecnologias, considerando-se as representações que o universitário, professor em formação inicial, faz de si, dos outros e do uso de recursos digitais em contexto de produção textual acadêmica.

Para Street (2006), as formas de leitura e escrita que utilizamos são sempre associadas a identidades e expectativas sociais ligadas a modelos de comportamento a ser seguidos. Diferentes letramentos são

associados a diferentes identidades. Desse modo, dependendo do uso que é feito dos letramentos os sujeitos fazem mais que decodificar e adquirir habilidades: fazem escolhas entre refutar ou assumir identidades ligadas a determinadas práticas.

Com base em Street (2006), Corrêa (2011) propõe refletir sobre uma *perspectiva etnográfica e discursiva*, a qual leva em consideração fatos discursivos na pesquisa etnográfica, uma vez que, para Corrêa, a formulação dos fatos linguísticos tem relação de simultaneidade com os fatos do discurso, e não relação de anterioridade, como afirma:

sem desconsiderar os sujeitos empíricos (mas pensando-os como sujeitos do discurso) e as determinações dos diferentes espaços sociais em que a escrita é produzida (mas pensando-as como captáveis seja nas relações intertextuais, seja nas relações intergenéricas, seja nas relações interdiscursivas), é possível recompor esses dados etnográficos a partir do texto. Mesmo que, no limite, 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. Desse modo, a observação das práticas discursivas registradas nos textos deve permitir reconhecer, por exemplo, a trama, ainda que não exaustiva, das relações intergenéricas na composição do texto e a história de sua produção. (CORRÊA, 2011, p. 3).

Pensar com Corrêa (2011) o conceito de letramento assumido na investigação que nos propomos desenvolver implica, ao analisar a emergência dos *links* como pontos de heterogeneidade em práticas letradas acadêmicas, considerar que esse fenômeno não se restringe a

fatos linguísticos, mas também a fatos discursivos⁹ que permitem o uso de determinados *links* (e não de outros).

De modo mais particularizado, discutimos, a seguir, o conceito de letramentos que embasa este trabalho, bem como este conceito se insere nos Novos Estudos do Letramento, fundamentando, em nível teórico, as discussões propostas nesta tese.

A discussão do conceito de letramentos, no âmbito dos *Novos Estudos do Letramento*, se volta à reflexão sobre práticas situadas da linguagem, considerando-se o contexto histórico de emergência dessas práticas. Lankshear e Knobel (2011) afirmam que até os anos 1970, em países como Inglaterra, América do Norte e países da Ásia e Austrália, o termo *letramento* manteve-se restrito a contextos escolarizados.¹⁰ O termo também referia-se à educação não formal em contraposição a analfabetismo, considerando que, como nesses países há índice nulo de analfabetos, iniciativas de letramento envolvem grupos sociais restritos, aos quais geralmente são atribuídas características que incluem condições inferiores de emprego, de saúde mental e física, entre outras.

Segundo os autores, governos de países como os Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Austrália passaram, naquela época, a exigir medidas

⁹ Estes fatos são entendidos como aqueles referentes ao uso da língua em contextos específicos de interação e produção verbais, segundo aspectos vinculados à concepção bakhtiniana de texto como enunciado - *unidade de comunicação verbal* (BAKHTIN, 2006).

¹⁰ Não abordaremos, neste trabalho, concepções e contextualização de *letramento* no Brasil, assunto tratado na dissertação de Arroyo (2012).

pedagógicas para lidar com o número de alfabetizados que não compreendiam textos escritos utilizados em situações cotidianas. Salientam que esse número coincide com mudanças estruturais na economia desses países, as quais compreendem o período de pós-industrialização. Como a mudança na economia exige que o trabalhador interaja com práticas de leitura e escrita, desenvolvem-se campanhas de alfabetização associadas a progresso. O ensino de leitura e escrita é desenvolvido, desse modo, a partir de práticas letradas comuns entre determinados grupos que apresentam condições econômicas consideradas de privilégio na sociedade. Excluem-se, assim, práticas letradas dos grupos diversos nos aspectos econômico e sociocultural, incitando a crença na existência de “novos” modelos que levariam a melhores condições socioeconômicas e culturais.

A concepção de letramento, como proposta nos *Novos Estudos do Letramento*, rejeita a associação entre ser letrado e dominar habilidades e técnicas para leitura e escrita. Segundo Gee (2011), de uma perspectiva sociocultural, letramentos são constituídos por discursos *não autônomos* e *não individuais*. Esse autor, concebendo *letramento* na esfera do poder e das ideologias, não o restringe à escrita. Envolve palavras, ações, gestos, atitudes, crenças, valores ideológicos e culturais de determinados grupos em contextos e espaços sociais determinados.

Lankshear e Knobel (2011) defendem a ideia de que os significados são negociados em práticas de letramentos em uma definição

mais ampla e complexa que aquelas vinculadas à escolarização. Assumem, de acordo com Gee (2011), que os letramentos são mais complexos que a materialidade gráfica, pois envolvem diversos modos de interação no mundo. Envolvem, portanto, a complexidade das relações entre o sujeito, a linguagem e o mundo, relações sempre “atravessadas” por aspectos ideológicos e culturais.

No âmbito dos *Novos Estudos do Letramento*, existem diversas pesquisas concluídas e em desenvolvimento, que tratam, em particular, do conceito de letramentos acadêmicos. Dentre essas pesquisas, existem autores que optam por estender a noção de “acadêmico” a todos os níveis de escolarização, a exemplo de Street (2006), que entende ser a escola um espaço social onde se desenvolvem práticas letradas particulares, institucionalizadas e legitimadas socialmente. Outros autores, a exemplo de Fiad (2011), relacionam “acadêmico” somente a contexto universitário, embora essa autora afirme haver “práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade” (FIAD, 2011, p. 8). Fischer (2011) também relaciona “acadêmico” ao contexto universitário, considerando os objetivos de seus trabalhos, voltados à análise de textos de universitários.

Ainda que utilizemos apenas textos produzidos por universitários e ao longo da tese façamos referência a “acadêmico” em relação à universidade, algumas discussões sobre letramentos acadêmicos nesta tese envolvem, também, o contexto escolar como um todo, pois, em

nossa análise, privilegamos aspectos sociais e ideológicos que constituem dizeres sobre práticas letradas em contexto acadêmico comuns ao processo de escolarização.

A seguir, apresentamos e discutimos o conceito de Letramentos acadêmicos que fundamenta esta tese.

Lea e Street (2006), refletindo sobre *letramento acadêmico* na universidade, propõem que este conceito é constituído epistemologicamente por três modelos: a) habilidades de estudo; b) socialização acadêmica; c) letramento acadêmico.

O primeiro modelo está relacionado, segundo os autores, a desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais para leitura e escrita. De acordo com este modelo, o contexto de produção dos textos não é levado em consideração no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita. A ênfase está, pois, na visão de Lea e Street (2006), na habilidade de decodificar a escrita como produto tecnológico. No segundo modelo, o de “socialização acadêmica”, tenciona-se levar os alunos à apropriação de diferentes gêneros que circulam na esfera acadêmica. Presumindo-se que tais gêneros seriam estáveis, bastaria, segundo este modelo, que os universitários deles se apropriassem, sem problematizá-los em relação a questões sociais que mobilizam. O terceiro modelo, do “letramento acadêmico”, a que se filiam Lea e Street (2006), se refere a noções de identidade, poder e autoridade inerentes à natureza institucional, e está vinculado, portanto, a aspectos culturais e ideológicos.

Salientamos que os autores consideram que os modelos não são dissociados e se sobrepõem.

O primeiro modelo baseia-se em concepção de língua que enfatiza aspectos estruturais associados à noção de que o conhecimento é transmitido segundo ideia de que haja neutralidade na linguagem, ou seja, de que aspectos ideológicos e culturais não sejam constituintes da relação ensino/aprendizagem. O modelo de socialização acadêmica reconhece que o sujeito faz uso de diferentes gêneros em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, como para este modelo esses gêneros são considerados estáveis, assume-se a ideia de, além da transparência e neutralidade na/da linguagem, como no primeiro modelo, de que bastaria aos sujeitos a apropriação de determinados gêneros, para reproduzi-los, sem levar em consideração as condições de produção ou os contextos de enunciação aos quais eles se vinculam. O modelo de “letramento acadêmico” distancia-se dos dois primeiros modelos por enfatizar relações de poder e de autoridade que constituem os letramentos, em particular, em contextos institucionais, buscando investigar como essas práticas de letramentos implicam o que os estudantes necessitam aprender e de que modo se dá o acesso a determinados conhecimentos considerados privilegiados nestes lugares sociais.

Segundo Lillis (1999), o modelo de *letramento acadêmico* precisa ser desenvolvido com ênfase numa proposta pedagógica que permita

contribuição a diferentes contextos acadêmicos, de um programa voltado à participação de minorias a docentes na universidade, casos por Lillis estudados. Enfatiza-se o ensino de gêneros específicos do contexto acadêmico e como se dá a apropriação deles por esses estudantes.

Uma das principais dificuldades encontradas por universitários em nível superior, segundo Lillis (1999), envolve a escrita em discurso acadêmico, de maneira particularizada, por universitários de comunidades linguísticas minoritárias. Uma das críticas feitas por esta autora sobre o ensino da escrita no contexto acadêmico está relacionada à ênfase no domínio técnico do gênero sem considerar questões de identidade que envolvem o uso de determinados gêneros. Acrescenta ainda que este ensino não explicita a escrita como prática social.

A propósito do desempenho de universitários inscritos num curso de Letras numa universidade brasileira, Fischer (2007) afirma que

O repertório de estratégias não pode ser reduzido a uma mera lista de habilidades situadas internamente nos sujeitos. É preciso vincular as construções de sentidos que os alunos universitários têm condições de realizar com os textos, as convenções e regras sociais sincronizadas com determinadas funções comunicativas (cf. GEE, 2006). Estas construções de sentido são constituídas de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida. (FISCHER, 2007, p. 46)

Os letramentos acadêmicos não são, portanto, segundo Fischer (2007), de natureza instrumental e autônoma em relação aos sujeitos,

mas são relacionados ao modo como se dão as práticas sociais de linguagem, em quais espaços de enunciação e dos sentidos pelos quais elas são constituídas.

De uma perspectiva etnográfica e discursiva, Corrêa (2011), com base na leitura de Lea e Street (2006), sugere que nos dois primeiros modelos há aspectos “ocultos” do letramento na medida em que, no primeiro, exclui-se o fato de que mesmo o desenvolvimento de habilidades para leitura e escrita demanda apreensão de, nas palavras do autor, “funcionamento da escrita e do letramento em contexto” (CORRÊA, 2011, p. 339). Os aspectos “ocultos” a que se refere Corrêa (2011), em relação ao segundo modelo, dizem respeito à noção de estabilidade dos gêneros que circulam em contexto acadêmico, presumindo-se que os estudantes adaptariam sua escrita aos domínios desse contexto, num processo de aculturação. Corrêa (2011) discute ainda que, embora os autores defendam o modelo de letramento acadêmico, neste modelo também podem ser constatados aspectos “ocultos”, se levarmos em consideração, com esse autor,

que as contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais, põem uma fronteira à visada empírica da pesquisa etnográfica. Essa fronteira é a do discurso. (CORRÊA, 2011, p. 334).

Para pensar aspectos dos letramentos que envolvem a emergência dos *links* em práticas letradas acadêmicas, tomamos por base a reflexão

feita por Corrêa (2011) que, a partir de leitura de Lea e Street (2006), argumenta que haveria *presumidos sociais* dos gêneros acadêmicos, a partir tanto do posicionamento dos escreventes a respeito da representação que fazem da escrita na universidade, quanto do posicionamento da universidade em relação a letramentos que constituem os textos produzidos pelos universitários e(m) seu processo de produção de sentidos.

Corrêa (2011) salienta que, ainda que determinados aspectos do *letramento acadêmico* fossem explicitados aos escreventes, outros aspectos permaneceriam ocultos, dado o caráter dialógico da linguagem. Segundo esse autor,

O caráter social do presumido do gênero adviria do fato de que os gêneros do discurso se constituem em “esferas de atividade humana”, mas não se esgotam nele. O presumido caracteriza-se, ao mesmo tempo, como social e histórico. Ultrapassa, portanto, as institucionalizações dessas esferas, pois é inseparável do aspecto histórico, que, por sua vez, advém do fato de que o acabamento dos sentidos dos enunciados está sempre no outro, entendido tanto como aquele a quem nos dirigimos em presença como aquele com quem dialogamos em ausência (ao lhe atribuirmos diferentes graus de presença), o que, para alguns autores corresponde à distinção entre os “outros” e o “Outro” (AUTHIER-REVUZ, 1990). (CORRÊA, 2011, p. 345)

Pensando a constituição da produção textual pelos universitários da perspectiva discutida por Corrêa (2011) e, segundo um dos objetivos específicos desta tese, que é investigar a inscrição do *Outro* em discursos mobilizados nas produções textuais, nossa filiação às proposições desse

autor está voltada à discussão sobre como os *links* emergem em práticas letradas acadêmicas (que dizem respeito à pesquisa em bancos de produções acadêmicas – privilegiadas no contexto institucional acadêmico – e em outras fontes, como, por exemplo, *sites* disponibilizados pela mídia, não restritos à pesquisa acadêmica), considerando a perspectiva que o universitário tem de si, dos outros e das relações que se estabelecem por meio da linguagem em práticas situadas que o constituem como sujeito, nesse contexto.

Entendemos, com Corrêa (2011), que assumir uma perspectiva etnográfica e discursiva implica levar em conta o sujeito discursivo e também os *presumidos sociais* constitutivos da produção de sentidos de todo enunciado concreto e de todo discurso, privilegiando, assim, o sujeito histórico no processo enunciativo. Na reflexão de Corrêa:

Há, na abordagem discursiva, um necessário distanciamento entre o sujeito empírico que produz linguagem e o sujeito do discurso que ele, necessariamente, se torna nessa produção. Essa distinção pode ser feita de várias perspectivas nas teorias da linguagem, e demandaria uma particularização da abordagem também quando feita no campo da pesquisa etnográfica. Portanto, trata-se de uma diferença conceitual, e não apenas terminológica, posto que as concepções de sujeito e de produção de sentido mudam de acordo com as diferentes áreas de especialização. Isso, naturalmente, tanto no campo da linguística quanto no da etnografia. (CORRÊA, 2011, p. 353).

A discussão sobre o conceito de *presumidos sociais* nos interessa na reflexão sobre a possível retomada, pelos universitários, de aspectos que indiciam a representação que os estudantes fazem do discurso

científico na rede e de sua relação com o quadro institucional. Podemos relacionar essa reflexão àquela feita por Komesu e Galli (2014) que, a partir da leitura de Corrêa (2011) e Pariser (2012), aproximam a ideia de aspectos “ocultos” do letramento à de “filtro invisível” proposto e discutido pelo segundo autor, referente a aspectos ditos (mas não explicitados) na disposição, por exemplo, de *links* em motores de busca, resultando na criação de efeito de sentido de irrestrrição de acesso a conhecimento disponibilizado em redes virtuais. Para as autoras, a aproximação desses conceitos é possível, pois

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).

Tal consideração nos leva a pensar que, ao se valerem de *links* para produção textual acadêmica, as opções feitas pelos universitários são mediadas por questões sociais, não relacionadas estritamente a aspectos cognitivos ligados à instrumentalização. Assim, tanto o acesso, pelos universitários, a *links* disponibilizados pelas mídias (e não àqueles que tratam dos temas propostos nas atividades sob o ponto de vista científico/acadêmico), quanto motores de busca acessados pelos universitários para a produção textual, conforme discussão de Komesu e Galli (2014), indiciam aspectos “ocultos” do letramento.

Podemos pensar que, da perspectiva do universitário, produzir a atividade como “resposta” à tarefa solicitada pela instituição parece ser suficiente no cumprimento da função que dele é socialmente cobrada. Podemos pensar ainda que, ao acessar um motor de busca a exemplo do *Google*, é suprida a expectativa do universitário em relação à execução da atividade, segundo crença de que esse motor de busca ofereceria acesso irrestrito a “conhecimento disponível” na rede. Questões baseadas no chamado senso comum emergem dessas pressuposições: a) os universitários não foram “ensinados” a utilizar *sites* voltados à pesquisa científica para a (sua) produção textual acadêmica?; b) não “são levados a” (jargão comumente usado em Planejamentos de Ensino de escolas brasileiras), na escola, refletir criticamente sobre o uso de TDIC?

Lillis (1999), da perspectiva dos *Novos Estudos do Letramento*, em pesquisa desenvolvida com grupos até recentemente considerados marginalizados em escolas inglesas de Educação Básica, como, por exemplo, negros e aqueles com idade incompatível com a série cursada, coloca em evidência, do ponto de vista etnográfico, a limitação da participação dos universitários no processo de letramento considerado de prestígio. Questiona dois aspectos: (i) o que diz respeito ao acesso físico/presencial à escola por esses alunos considerados marginalizados, considerando este acesso a práticas letradas privilegiadas insuficiente pela instituição escolar e (ii) o que se refere a conhecimentos/vivências que esses universitários têm a respeito dessas práticas letradas. Salienta

ainda que explicitar aos universitários aspectos dos gêneros acadêmicos¹¹ não é suficiente para que eles tenham acesso a esses saberes. Considerando-se letramentos acadêmicos como práticas situadas em contextos institucionais determinados, é necessário, segundo a autora, que haja reflexão sobre o privilégio de determinadas práticas sobre outras nesse domínio.

Partilhamos das reflexões apresentadas por essa pesquisadora, entendendo que o acesso a saberes privilegiados pela universidade não depende apenas da explicitação/instrumentalização em relação a seu uso, mas de outros fatores, como, por exemplo, políticos, culturais e econômicos que envolvem grupos determinados e sua relação de alteridade com a apropriação de práticas letradas particulares, fatores esses vinculados à noção de letramentos acadêmicos, como propõem Lea e Street (2006).

De acordo com esses fundamentos, ao analisar os textos produzidos pelos universitários em contexto digital, buscamos investigar o estatuto dos *links* em práticas letradas acadêmicas e como o uso desses *links* coloca em cena a complexidade que constitui os dizeres dos universitários no que se refere à produção de texto acadêmico em contexto digital.

¹¹ Retomamos, com Bakhtin (2006), que os gêneros discursivos só adquirem estabilidade por meio de práticas de linguagem particulares a determinadas “esferas de atividade” e, sua estabilização depende de apropriação, pelos sujeitos de suas formas genéricas, entendendo que esta apropriação é de natureza social e não de domínio de técnica.

O estatuto dos *links* em tais práticas letradas e, em particular, nas atividades propostas, é relevante pela característica deste recurso digital, que é a de apontar para dizeres diversos acerca da discussão dos temas solicitados nas propostas de atividades. Esta relevância justifica-se por vincular-se à análise dos *links* como pontos de heterogeneidade, de modo que, por meio de procedimento qualitativo, possamos analisar a inscrição de diferentes vozes nas produções dos universitários.

Passamos, a seguir, à apresentação e discussão do conceito de Letramento digital e de Tecnologia, a fim de fundamentar as discussões que tecemos ao longo das análises.

2.4 Letramento Digital e Tecnologia

Ao abordar o conceito de *letramento digital* que assumimos neste trabalho, buscamos, inicialmente, caracterizar os conceitos de *tecnologia* e de *letramentos* que orientam a discussão que propomos no âmbito dos estudos da linguagem.

No portal do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, disponível em < <http://www.mcti.gov.br/> > (acesso em: 20 abr. 2016), o conceito de tecnologia voltado à inovação aparece vinculado à ideia de desenvolvimento humano, de funcionamento da rede baseado em “transparência, abertura, acessibilidade e diversidade linguística”, restrito,

portanto, à noção de implementação de recursos, de transparência da linguagem e de possibilidade de acesso às informações de forma ilimitada por todo e qualquer indivíduo que tenha disponibilidade de uso de recursos tecnológicos. Este conceito, conforme pesquisa desenvolvida por Fontes e Cardoso (2006), relacionado a produto da ciência que visa à *“aplicação do conhecimento ou meio utilizado para a construção do conhecimento ou desenvolvimento de técnicas que auxiliam a Ciência”* (FONTES; CARDOSO, 2006, p. 22, grifos das autoras), desconsidera, segundo as autoras, a noção de tecnologia como processual, dependente das relações estabelecidas entre os usuários e não voltada apenas à instrumentalização das Ciências via recursos tecnológicos.

De acordo com Chauí (2005), os objetos técnicos desenvolvidos pela ciência são instrumentos que objetificam, concretizam conhecimentos científicos e que, podendo ser programados, podem modificar o conteúdo desses conhecimentos, ou seja, para esta autora, os objetos técnicos e a teoria que os sustenta não são dissociados. Desconhecendo tal indissociabilidade, tendemos a reconhecer o conhecimento científico apenas nos produtos tecnológicos imediatos. Assim, segundo esta autora,

deixamos de perceber o essencial, isto é, que as ciências passaram a fazer parte das forças econômicas produtivas da sociedade e trouxeram mudanças sociais de grande porte na divisão social do trabalho, na produção e na distribuição dos objetos, na forma de consumi-los. Não percebemos que as pesquisas científicas são financiadas por empresas e governos, demandando grandes somas de recursos que retornam, graças aos resultados obtidos, na forma de lucro e poder para os agentes financiadores.

Por não percebermos o poderio econômico das ciências, lutamos para ter acesso, para possuir e consumir os objetos tecnológicos, mas não lutamos pelo direito de acesso tanto aos conhecimentos como às pesquisas científicas, nem lutamos pelo direito de decidir seu modo de inserção na vida econômica e política de uma sociedade. (CHAUÍ, 2005, p. 239).

Lévy (2010), por sua vez, propõe discussão sobre o papel das tecnologias da informação no âmbito cultural e político. Embora o trabalho deste autor esteja voltado a estudos epistemológicos na área da Filosofia da Mente – os quais se distanciam, portanto, da discussão aqui proposta –, a abordagem do conceito de tecnologia por ele apresentada é relevante, em nosso trabalho, por levar em conta o fato de que esse conceito não é dissociado da complexidade de questões relacionadas a representações sociais quanto ao uso e desenvolvimento de técnicas, ou seja, o fato de que a noção de tecnologia não é tomada, por esse autor, como autônoma nos processos de significação sociais. Esse autor, ao caracterizar, em particular, o digital, afirma que por meio dele passou a ser possível conectar diferentes dados textuais, icônicos ou sonoros a partir de quatro “polos funcionais” (LÉVY, 2010, p. 104) que têm a função de produção de dados, programas ou representações audiovisuais, de seleção, recepção e tratamento dos dados, sons ou imagens, de transmissão e de armazenamento desses dados, funcionando como complexas redes interconectadas.

Embora reconheçamos a importância do estudo desenvolvido por este autor no âmbito dos estudos sobre Tecnologia e Filosofia da Mente –

os quais envolvem fenômenos psicológicos e investigações sobre a natureza da mente –, privilegiamos, com Buzato (2007), noção de recursos digitais voltada a práticas sociais, a produções de sentido e a relações interpessoais que envolvem tecnologias e não apenas a aspectos de produção técnica. Pensar em TDIC como sugere Buzato implica considerar, a princípio, a não neutralidade no que diz respeito à tecnologia, ou seja, que o acesso a tecnologias é resultante de fatores culturais e históricos, que envolvem diferentes atitudes, valores e prioridades particulares. Analisar a emergência de *links* em produções textuais acadêmicas implica, segundo essa abordagem teórica, questionar a política de acesso fundamentada na ilusão de que os usuários teriam controle sobre escolha de determinados *links*.

Desse modo, entendemos que a mobilização de *links* para produção textual pelo universitário é constitutivamente vinculada a condições de produção próprias do contexto a partir do qual ele enuncia, às coerções de diversas ordens, próprias das relações sociais e históricas entre o sujeito e a linguagem, não tendo, portanto, relação com possibilidade de acessibilidade ilimitada a recursos tecnológicos e a práticas letradas privilegiadas em contextos situados.

Procuramos estabelecer relação entre *tecnologia* e *letramentos*, assumindo que se ambos são da ordem do social, não é possível dissociá-los. A dissociação desses conceitos estaria baseada na crença de que sociedades que dominam tecnologia e diversos letramentos a ela

relacionados seriam mais desenvolvidas cognitivamente. A consequência da dissociação destes conceitos, para a universidade, implicaria afirmar que a implementação tecnológica, por si mesma, seria condição de acesso a saberes privilegiados no contexto acadêmico, por exemplo, o que equivaleria a sustentar a ideia de que sociedades instrumentalizadas com recursos tecnológicos seriam mais desenvolvidas, não levando em consideração o que se faz com tais instrumentos, tampouco como e para que eles podem ser usados, ou ainda, quais questões sociais e econômicas fundamentariam o consumo de determinadas tecnologias.

Subjaz a essa ideia, como afirma Street (1984), na crítica que o autor faz, dentre outros autores, a Olson e Goody (OLSON, 1977; GOODY, 1977 *apud* STREET, 1984), a concepção dualista de primitivo/moderno, lógico/pré-lógico, científico/místico, baseada nas convenções das classes dominantes, desconsiderando-se, portanto, que sociedades que não utilizam determinadas tecnologias também se inserem em práticas situadas de linguagem, mediante as quais se desenvolvem.

A concepção dualista/cartesiana está associada a conceito positivista de ciência que, *grosso modo*, afirma que só devem ser consideradas científicas as sentenças cuja verificação pode ser estabelecida por meio de operações experimentais que validem hipóteses por meio da observação de repetição dos fenômenos empíricos, excluindo todas as demais afirmações do escopo da ciência. Baseados em Corrêa

(2004), afirmamos que esta concepção segue atitude radical, operacionista, voltada ao tratamento de questões de pesquisas acerca de fenômenos das modalidades falada e escrita, tomando-se o desenvolvimento da escrita como associado a avanço cognitivo, na distinção entre fala e escrita, oralidade e letramento, mito e história, numa reflexão sobre o que seriam lógica e formas de raciocínio (pelo menos, de uma perspectiva grafocêntrica).

Buscamos nas produções textuais, ao contrário, a emergência de determinados sentidos mediante abordagem qualitativo-interpretativa de marcas linguístico-discursivas da heterogeneidade, com destaque para o caráter interlocutivo de práticas de linguagem que se estabelecem com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Desse modo, pensar a produção textual de universitários em contexto digital leva a considerar que ela consiste, prioritariamente, do caráter interlocutivo dos sujeitos, entendendo que todo enunciado (cf. BAKHTIN, 2006) tem acabamento no *Outro*.

Buscamos definir a seguir, de modo particularizado, a definição de *letramento digital* que orienta este trabalho.

No âmbito dos estudos da linguagem, o conceito de *Letramento Digital* é analisado segundo diferentes perspectivas teóricas. Autores como Buzato (2007), de cujas ideias compartilhamos, defendem que este conceito deve ser pensado, em princípio, segundo relações estabelecidas entre sujeito e TDIC, rejeitando o pressuposto de que funções do mundo

social sejam determinadas por autonomia da tecnologia e de sua natureza técnica.

Partindo dessas considerações, no que diz respeito a *letramento digital*, entendido, de acordo com Buzato (2007), como práticas sociais de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, nos distanciamos de perspectivas deterministas ou neutralistas/instrumentais da tecnologia, as quais, segundo crítica deste autor, geram a crença de que a informatização seria sinônimo de desenvolvimento lógico e científico, independentemente das relações entre sujeitos e práticas sociais envolvidos em seu uso. Uma perspectiva neutralista da tecnologia vincula-se, segundo Buzato (2007), à ideia de que tanto as ferramentas tecnológicas quanto o conhecimento sejam autônomos e de que a habilidade de seu uso corresponde a melhorias nas condições de vida e acesso irrestrito ao conhecimento. Entendemos, com Buzato (2007), que

Por serem práticas sociais e não variáveis autônomas, os letramentos digitais tanto afetam as culturas e os contextos nos quais são introduzidos, ou que ajudam a constituir, quanto por eles são afetados, de modo que seus "efeitos" sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação. (BUZATO, 2007, p. 168).

Assim, as relações estabelecidas pelos sujeitos com as tecnologias, relações que apontam para um caráter tecnicista/neutralista, focalizado no domínio de habilidades, não contemplam as dimensões de uso e interação pela linguagem que as TDIC possibilitam a usuários.

Partimos de uma concepção de letramento, no contexto digital, segundo a qual não há relação de dependência entre proficiência técnica dos usuários e percepção da natureza hipertextual e multissemiótica, característica dessas tecnologias (mas não apenas). A semelhança ou a diferença entre essas representações que atuam na prática letrada no papel se dá em função de como se estabelecem as relações entre interlocutores, também eles submetidos ao efeito do meio digital. A questão não se restringe a recursos utilizados; trata-se, como procuramos discutir, de aspectos diversos que colocam em evidência a complexidade enunciativa de que o fenômeno é (e)feito.

Admitindo que a definição de tecnologia está ligada, ao longo da história, a processos ideológicos referentes à constituição e à distribuição dos chamados “conteúdos” que cada instrumento veicularia, compartilhamos, com Chartier (1988), a noção de que se se muda a forma de contato físico com as formas de leitura, mudam-se, também, os modos de ler e de escrever; no entanto, as mudanças e as novas demandas não se restringem a recursos tecnológicos, já que dependem de fatores diversos, como contextos histórico e ideológico que condicionam não só modo de produção, recepção e circulação dos textos, mas também as relações entre os sujeitos e a linguagem.

A associação entre recursos materiais e revolução tecnológica levaria à hipótese de que os sentidos estariam nos instrumentos em si, considerando-se a possibilidade de transparência na comunicação. No

entanto, consideramos que tais fatores, constitutivos do processo de enunciação, evocam tanto um contexto atual (produção de texto acadêmico em ambiente digital) quanto uma memória (*já-dito*) acerca dessa produção.

Pinto (2005), de uma perspectiva sociológica e educacional, discute criticamente a concepção corrente de que haja uma “explosão tecnológica” que suplanta a historicidade, enaltecendo a impressão do desenvolvimento de técnicas em relação a situações passadas. Em suas palavras,

Incapaz de situar o fato no curso do processo que o engendra, pois tal atitude supõe a compreensão dialética, ignora o verdadeiro significado das conexões históricas e se mostra impossibilitada de avaliar as situações passadas. Levada a absolutizar o presente, dele faz o termo final do processo da realidade e deixa os acontecimentos e objetos que não viu nascer na penumbra onde relega tudo quanto não a impressiona diretamente. (PINTO, 2005, p. 233).

Pinto afirma ainda que

A divinização da tecnologia reedita um velho artifício de dominação, hoje difícil de dissimular-se. Exprime efetivamente simples variedade de exibição de poderio, demonstração ideológica natural da superioridade de um grupo social, de formação imperial subsistindo em meio a populações alheias (...). (PINTO, 2005, p. 680).

Refletir sobre esse modo de produção, recepção e circulação de textos e, em particular, sobre o modo de circulação de textos mediados por uso de *links*, implica considerar que o sujeito está imerso em

situações de produção de linguagem, tanto as imediatas (realização das atividades propostas), quanto as mais amplas (relativas à esfera institucional acadêmica) que condicionam modos de dizer, segundo *relações de força e relações de sentido* (cf. PÊCHEUX, 2008) intrínsecas a todo processo enunciativo.¹² As *relações de força*, segundo Pêcheux (2008), dizem respeito à relação assimétrica dos discursos entre os participantes. As relações entre os discursos se dão em caráter de dominância, de acordo com os lugares sociais ocupados pelos interlocutores e as posições enunciativas que representam esses lugares no discurso, manifestas como relações de acordo ou conflito. Por *relações de sentido*, compreendemos, com este autor, que há sempre discursos prévios, frutos de um processo discursivo, no interior do qual todo dizer está imerso. As *relações de sentido* vinculam-se, no caso deste estudo, a dizeres dos universitários acerca de produção textual acadêmica em ambiente digital.

Levando-se em consideração as proposições de Pêcheux (2008), pensar *letramento digital* supõe pensar habilidades, competências e conhecimentos que esse conceito demanda, tendo em vista certas funções sociais exigidas na contemporaneidade. Embora partam de perspectivas teóricas diversas, podemos tecer uma relação entre os

¹² Embora haja ruptura teórica entre as posições de Pêcheux e Bakhtin, destacada tanto pelo contexto histórico de produção de cada autor, quanto pela divergência de Pêcheux em relação ao modelo bakhtiniano fundamentado na ideia de interindividualidade, em que as relações humanas são pensadas como interações (segundo crítica de Pêcheux, interação vista da perspectiva psicológica), aproximamos as reflexões desses dois filósofos na análise da *heterogeneidade constitutiva* (AUTHIER-REVUZ, 1990) nos textos dos universitários.

pressupostos trabalhados por Pêcheux (2008) e aqueles trabalhados por Lankshear e Knobel (2011) que, em discussão sobre o conceito de *letramento digital*, se distanciam de pontos de vista que restringem práticas letradas em ambiente digital a habilidades, competências e conhecimentos relacionados à natureza técnica de sua apropriação. Segundo os autores, a definição de *letramento digital* envolve interação com a informação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 5) e o modo como se dá essa interação. Rejeitam, portanto, a concepção de autonomia do letramento que consiste na ênfase em competência técnica aplicada em diversos contextos de uso da tecnologia. Sem rejeitar a necessidade de aprendizado da técnica, Lankshear e Knobel (2011) defendem que essas técnicas devem ser analisadas em relação às práticas de letramento dos sujeitos, em situações particulares, pois diferentes discursos envolvem diferentes valores, objetivos e identidades.

Não se trata apenas de capacidades/habilidades a serem desenvolvidas, pois tanto os conceitos como as situações e os contextos de uso da leitura e da escrita são diversos. Segundo Lankshear e Knobel (2011), sujeitos e culturas utilizam a leitura e a escrita de diversos modos, associadas a diversas práticas sociais e a conceitos que envolvem produção e distribuição de textos. Desse modo, *letramento digital*, a exemplo de letramento(s), deve ser concebido em sua diversidade, em sua heterogeneidade. A concepção de *letramento digital* que assumimos está vinculada à noção de alteridade, pois envolve noção de valor, de

grupos sociais a que se associam, afinidades que mobilizam ações, tipos de imagens que são vistas e projetadas pelos sujeitos em contextos situados.

Partilhamos dos pressupostos de Kress e Van Leeuwen (2001) de que, embora o desenvolvimento de técnicas possa facilitar modos de uso da linguagem, não significa que o acesso às tecnologias seja desvinculado das relações sociais de poder que exercem, implícita ou explicitamente, controle sobre sua distribuição. Para Jewitt (2008), da perspectiva da pedagogia com ênfase em ensino/aprendizagem e tecnologia, diferentes representações vinculadas a recursos digitais, como, por exemplo, sons, imagem, movimento, além da escrita alfabética, são constituídas de reprodução de práticas culturais dominantes. Assim, o ensino reproduz relações e funções ideológicas e culturais. É fundamental, segundo a autora, incorporar a representação não linguística¹³ para compreender letramentos em escolas contemporâneas (JEWITT, 2008, p. 248). Desse modo, não podemos atribuir as causas de problemas relacionados à Educação a fatores, como, por exemplo, restritos à figura do professor, à família, ao Estado ou ao aluno, isoladamente, sem considerar aspectos sócio-históricos que embasam as esferas de atividade humana (cf. BAKHTIN, 2006) em geral, e a escola, em particular.

¹³ Para Jewitt, 2008, a representação não linguística refere-se àquelas que constituem saberes dos sujeitos que devem ser incorporados a fim de favorecer a compreensão dos letramentos acadêmicos.

Assumimos, também, com Komesu e Tenani (2009), que a produção de textos em contexto digital está vinculada à multiplicidade de relações que possibilitam atividades verbais dos enunciadores e não à noção de transparência e progresso no processo de comunicação, muitas vezes atribuída à emergência de novos suportes materiais. Partilhamos, com estas pesquisadoras, que os suportes não são dispositivos tecnológicos neutros, mas intrinsecamente vinculados a aspectos da estrutura social em suas relações de poder.

Segundo Komesu (2005),

O fato de a internet ter um número imensurável de fontes não significa que se pode ter acesso a todas elas. O leitor, como sujeito histórico, encontra-se condicionado pelos processos sociais dos quais decorrem seu conhecimento de mundo, suas preferências e suas práticas de exclusão. A chamada acessibilidade ilimitada desconsidera, além disso, a existência de dispositivos técnicos dos quais pessoas físicas e instituições se valem para serem colocadas em primeiro lugar em um *ranking* (como *top links*) de um *site* de busca, por exemplo. O emprego desses dispositivos restringe, e muito, o acesso a quaisquer páginas que estejam em rede. (p. 11 – *rever*). (...) Se a única tarefa do autor fosse a marcação dos *links*, ele ainda assim teria em seu horizonte a projeção de uma imagem de leitor. Sendo o leitor *co-autor* ou não do hipertexto, ele sempre estará em relação com uma imagem de autor nas práticas da leitura. **É assim que se dá o acabamento do (hiper)texto: com a participação do Outro (no Outro).** Trata-se da constituição de uma alteridade multilinearizada, fragmentada, descorporalizada, volatilizante, decorrente de nossas relações atuais com as coisas do mundo. (KOMESU, 2005, grifos da autora).

Consideramos (cf. KOMESU, 2005) que em todo texto há projeção da imagem de um interlocutor e que as escolhas feitas pelos sujeitos, ao

acessar determinadas páginas na internet, não têm relação com possibilidade de acessibilidade ilimitada. Assumir essa possibilidade equivaleria a desconsiderar coerções de diversas ordens, próprias das relações sociais e históricas entre o sujeito e a linguagem. A seleção das abordagens teóricas sobre *letramento digital* a que nos referimos é produtiva, neste trabalho, na medida em que permite reflexão desse conceito e sua relação entre sujeito e linguagem, distanciando-nos de perspectivas que privilegiam esse conceito restrito ao desenvolvimento de habilidades técnicas.

No contexto da abordagem do conceito de *letramento digital* e tomando como objeto de estudo os *links* em produção textual acadêmica, buscamos, a seguir, problematizar definições de *link* segundo diferentes perspectivas teóricas.

2.4.1 Links e hipertexto

O *link*, forma abreviada do termo *hiperlink*, pode ser definido tecnicamente como recurso que interliga documentos na internet. Traduzido do inglês como “elo, ligação”, o *link* permite estabelecer ligação com informações sobre documentos, por meio de itens lexicais nominais e/ou verbais, imagem (estática ou em movimento) ou arquivo de som, em qualquer computador com acesso à internet. Da perspectiva da técnica,

os *links*, destacados (ou não) com cores diferentes daquelas comumente escolhidas para o restante do texto *on-line* e/ou sublinhados no texto *on-line*, remetem a outras páginas eletrônicas associadas ao chamado “conteúdo” do texto-base, por clique do *mouse* ou por pressão/toque, nas células sensíveis (*touchpad*) de dispositivos móveis, sobre esses destaques. Todo texto que apresenta *links* é considerado um hipertexto. O hipertexto é objeto de reflexão de pesquisadores da área da informática e da linguagem. Na área da informática pode ser definido como técnica de organização de bases de dados computadorizados, de modo não sequencial. Os dados informativos, no hipertexto, são interconectados por meio de *links* que permitem associações entre informações (em formato de palavras destacadas, convencionalmente, por cor azul ou ainda por imagens) pelo usuário, como segue no exemplo da figura a seguir:

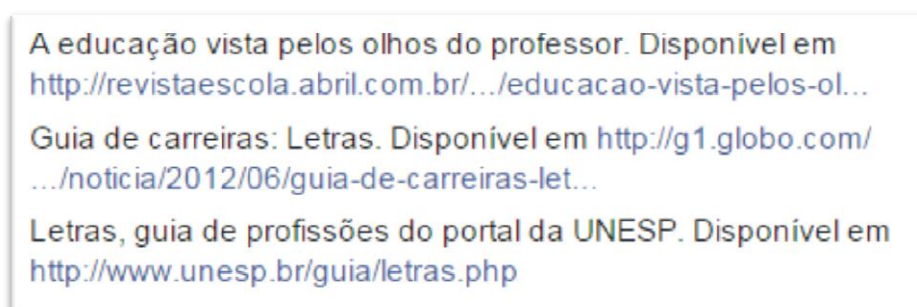


Figura 1 - *Link* em formato de palavras destacadas na cor azul
(A2_25)¹⁴

¹⁴ A exemplo de pesquisas como as de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Corrêa (2004) e Chacon (1998), a identificação dos universitários foi feita mediante sistema alfanumérico. Os textos dos universitários foram identificados pela letra A seguida da identificação da atividade (A1 ou A2) e de número atribuído aleatoriamente ao texto. Por exemplo, A2_65 se refere a texto produzido mediante atividade 2, ao qual foi atribuído, de maneira aleatória, o número 65.



Figura 2 - Exemplo de *link* em formato de imagem em movimento (A2_45)

Da perspectiva da Linguística Textual, os *links*, em suas distintas tipologias, variam de acordo com a estrutura de cada hipertexto, contribuindo para diferentes efeitos de sentido para os usuários (HISSA, 2009). A definição de *link*, para esta pesquisadora, envolve os elementos *nós* e *âncoras*, constitutivos do processo de *linkagem*. *Nós* são definidos por Hissa como unidades básicas de ação avaliativa do usuário do hipertexto, no caso, em referência apenas ao produtor do texto. Podem ser palavras, imagens, sons, conteúdos de uma página na internet, que se conectam por meio de *links* no hipertexto. *Âncora*, por sua vez, é a “parte destacada no texto que poderá ser acionada para se chegar ao nó de destino, e o *link* é o salto que fazemos por entre os fragmentos textuais, um processo de ligação significativo entre âncora e nó (...)”. (HISSA, 2009, p. 36). Ponto de ativação ou de destino dos *links*, as âncoras aparecem destacadas por alguma convenção gráfica, como, por exemplo, sublinhado ou negrito, ou com alteração na cor em relação ao

restante do texto *on-line*, geralmente azul sobre a cor preta padrão adotada para texto principal, mas também na mesma cor e fonte do texto que, por meio de movimento do cursor do *mouse* e clique sobre as palavras escolhidas, ativa o *link*.

De uma abordagem discursiva, a exemplo de discussões apresentadas por Galli (2010), o *link* coloca em evidência a heterogeneidade de práticas letradas em contexto digital. O acesso a determinados *links*, nesse caso, envolve dimensões outras que extrapolam o domínio da técnica ou a apropriação de determinadas práticas letradas prestigiadas no contexto acadêmico. Afirmamos com Galli (2010), que o hipertexto retoma e transforma interfaces da escrita na medida em que introduz descentralização da informação, diferenciando-se do hipertexto no papel pela rapidez de acesso e pelos desdobramentos de informações por meio de diversas semioses. Em sua tese de doutoramento, Galli (2008), ao refletir sobre o hipertexto, afirma que há uma relação de consumo implícita no julgamento de “novidade” que estaria envolvida na distinção do uso do papel ou da tela. A dicotomização entre o impresso e o eletrônico, para a autora, em termos de antigo e atual, não se justifica, pois a construção de sentidos traz uma memória da noção de hipertexto ressignificada no presente. Pensando na relação entre sujeito e linguagem de uma perspectiva discursiva, a definição de hipertexto proposta por Galli (2008; 2010) é produtiva na medida em que privilegia questões referentes à construção de sentidos

pelos interlocutores, considerando-se condições de produção dos textos em contextos¹⁵ determinados.

Para Araújo (2010), também de uma perspectiva dos estudos da linguagem, o hipertexto, além de ser caracterizado pela não linearidade ou pela existência de *links* que o compõem, é, antes, reunião de várias semioses (som, imagem e escrita alfabética), configurando um modo de enunciação digital que gera gêneros hipertextuais, ligados à interação verbal. Segundo esse autor, a enunciação hipertextual exige tanto a consideração de aspectos como tempo/espaço da enunciação quanto retomadas dialógicas como modos de ler e escrever relacionadas ao texto impresso. Pensar em hipertexto com Araújo (2010) implica considerar que, mesmo que haja modificações nos modos de interação que se dão por meio do hipertexto das páginas digitais, dada a disponibilidade de diferentes recursos multimodais, a exemplo de imagens (estáticas e/ou em movimento) e sons, devemos considerar, com este autor, que essas modificações não produzem, por si, mudanças significativas na interação entre os sujeitos em termos de linguagem e discurso, já que, ao fazer uso de *links* em páginas hipertextuais digitais, o sujeito retoma *já-ditos* a respeito de aspectos enunciativos vinculados a espaços sociais que ocupa (ou imagina ocupar) no processo de enunciação. Desse modo, ao

¹⁵ Embora levemos em consideração o contexto imediato da produção dos textos pelos universitários, no caso, as atividades propostas na disciplina na qual foram regularmente matriculados, fazemos referência, neste trecho, ao contexto mais amplo, referente à esfera institucional acadêmica, considerando-se aspectos sociais e históricos que a constituem, a exemplo dos *já-ditos* a respeito de práticas letradas acadêmicas em ambiente digital.

enunciar em páginas hipertextuais digitais, o sujeito não “inaugura” novos sentidos para o texto – entendido, este último, como atividade de linguagem mais ampla cujo modo de produção e circulação é marcado pelo contexto social e histórico e por processos de produção particulares. Diz respeito, portanto, a lugares sociais ocupados (ou pretensamente ocupados) pelos sujeitos em determinados contextos de enunciação. Assumir que o hipertexto em páginas digitais “inaugura” novos sentidos para o texto equivaleria à afirmação de que os sentidos são exteriores aos sujeitos, desconsiderando-se, assim, o caráter interlocutivo do processo enunciativo no qual os sujeitos se inscrevem.

Na concepção de Komesu (2005), a questão relativa à construção dos sentidos é fundamental para pensar a noção de hipertexto. É possível refletir, com esta autora, sobre o caráter de “novidade” comumente imprimido às páginas hipertextuais: pensar em TDIC atribuindo-lhes noção de “novidade” levaria a marcar, na constituição de autor, de leitor e na concepção de texto, caráter revolucionário, levando a interpretações de que não haveria restrições da circulação de informações em rede global.

Baseados nos pressupostos teóricos sobre *letramento digital* discutidos neste trabalho, os *links* utilizados pelos universitários para a produção textual acadêmica são analisados como indícios das relações que os universitários estabelecem com a produção acadêmica em contexto digital, considerando-se as representações sociais construídas

por eles a respeito de uso das TDIC, sobre seu posicionamento como graduando e como futuro professor. Discursivamente, o *link* é, portanto, índice de *heterogeneidade mostrada* (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), que permite refletir sobre relações entre práticas discursivas da linguagem, em especial, na retomada de um *já-dito* sobre o uso de recursos digitais na produção textual acadêmica e em outras práticas letradas não restritas a este contexto.

Fundamentados em pressupostos desse arcabouço teórico, constituímos o *link* como objeto de análise por sua característica de “apontar” linguisticamente para dizeres diversos a respeito de determinado tema, configurando pontos de heterogeneidade linguisticamente marcada (mostrada ou não mostrada).

Assumimos, assim, que o uso de um *link* (e não de outro, por exemplo) indicia uma relação de alteridade que os sujeitos estabelecem entre práticas letradas acadêmicas e os recursos digitais. Retomamos que ao analisar esses indícios não buscamos a “origem” ou da “fonte” (supondo que pudessem ser sempre identificadas) de práticas letradas que resultam na produção de textos. Ao constituir o *link* como objeto de análise, entendemos que seu uso está vinculado a esta relação de alteridade, na medida em que, ao ser utilizado pelos universitários (professores em formação inicial), indicia dizeres que apontam para determinadas concepções sobre Educação e uso de TDIC em práticas letradas acadêmicas. Consideramos, também, que esta constituição está

vinculada a coerções diversas do contexto imediato de produção textual, a exemplo do *ranking* em que *links* são dispostos em motores de busca, como o *Google*, por exemplo, e da circulação de textos científicos apresentados, na mídia em geral, na forma de “divulgação científica”, sem, no entanto, estabelecer critérios em relação ao rigor científico para discussão sobre determinados temas, característica de textos chamados “científicos”.

O uso de *link* aponta, assim, para relações dialógicas que constituem os dizeres dos universitários, corroborando a análise que propomos, voltada tanto à discussão da não autonomia dos recursos digitais em relação aos sujeitos, quanto à discussão sobre práticas letradas acadêmicas em contexto digital não restrita à natureza do desenvolvimento de habilidades e competências vinculadas à ideia de apropriação de conhecimentos.

3. Material e procedimentos de investigação

Nesta seção apresentamos o conjunto do material, o modo como foi constituído e os procedimentos utilizados para sua investigação.

3.1. Sobre a constituição do material

O conjunto do material é formado de produções verbo-visuais produzidas em rede social da internet. Foram desenvolvidas por universitários regularmente matriculados na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos II*,¹⁶ de um Curso presencial de Licenciatura em Letras, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de São José do Rio Preto (SP), no ano de 2012, como atividades na referida disciplina, que consta da grade curricular do Curso de Licenciatura Letras daquela instituição.

Salientamos que esta pesquisa se restringe à produção de textos por universitários matriculados em uma Universidade pública de São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Segundo dados de 2013 do Mapa Nacional de Índice de Desenvolvimento de Municípios, São José do Rio Preto ocupa 50º lugar. Apesar de se tratar de um resultado muito bom dentre os municípios brasileiros, interessa-nos

¹⁶ No período (2012) em que os textos foram produzidos, a autora da tese participava das aulas como estagiária, conforme estabelece o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP.

destacar que o pior dentre os índices diz respeito à avaliação da *Educação*. Entendemos, assim, que parte da análise feita, segundo caracterização dos sujeitos da pesquisa, não é representativa da realidade deste país (ou de outros), devendo ser modificada no caso de o material ser produzido em outro município/estado/país, embora a abordagem teórica e metodológica pudesse ser a mesma.

A disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos II* é anual e tem como objetivo inserir o aluno em práticas letradas acadêmicas como ler e redigir diferentes textos dissertativos de caráter científico, realizar pesquisa bibliográfica, revisar textos científicos e corrigir textos escolares. Tratava-se do segundo ano, portanto, em que os universitários estavam potencialmente inseridos em produção textual de caráter acadêmico.

As propostas de atividades foram feitas em dois momentos diferentes (no intervalo de vinte dias entre uma e outra), levando-se em consideração os objetivos da disciplina, segundo diferentes propósitos.

O material produzido em A1 é formado de 35 (trinta e cinco) textos produzidos na rede social *Facebook*. No entanto, do conjunto de 35 (trinta e cinco) produções textuais, apenas 25 (vinte e cinco) integram efetivamente o conjunto do material. O material produzido em A2 é formado por 68 (sessenta e oito) enunciados produzidos na rede social *Facebook*. Quarenta e sete (47) desses textos são efetivamente objetos desta pesquisa. No total, foram analisados setenta e dois (72) textos, produzidos por voluntários que assinaram Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (TCLE) exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, já mencionado.

Tabela 1 - Conjunto do material coletado em A1 e A2

Atividade	Número	Porcentagem
A1	25	34%
A2	47	65%
Totais	72	100%

Foram excluídas da análise quaisquer referências a nome próprio, apelido ou foto, que pudessem levar à identificação física do participante. Havia a possibilidade, nas propostas, de uso de *nickname*,¹⁷ no caso de o universitário não querer ser identificado no grupo, mas não houve nenhuma ocorrência desse tipo dentre os participantes efetivos.

¹⁷ Para o entendimento de *nickname*, assumimos definição dicionarizada de “apelido”: “qualificação ou titulação individualizadora que aponta determinada característica peculiar de alguém ou de algo”, segundo denominação ou qualificativo que é empregado em lugar do nome próprio ou em acréscimo deste (HOUAISS, 2001) (cf. ARROYO, 2012).

Segue quadro explicativo sobre as duas atividades:

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas

	A1	A2
Atividades	Atividade proposta pela pesquisadora, na condição de estagiária do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos	Avaliação formal/atividade proposta pela docente responsável pela disciplina
Quantidade	25	47

A hipótese que sustenta as escolhas das atividades é a de que a representação, pelos universitários, de caráter mais formal de A2, pode (ou não) exercer influência sobre as escolhas por determinados *links* ou outros.

A primeira atividade (doravante A1) dizia respeito a uma proposta feita pela pesquisadora, na condição de estagiária do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, mediante orientação e autorização da docente responsável pela disciplina. A segunda atividade (A2), também desenvolvida no âmbito da disciplina, com as mesmas turmas, foi proposta pela docente responsável e teve caráter avaliativo. Consideramos que, de certo modo, ambas as atividades tiveram esse caráter, considerando-se o contexto em que foram produzidas, seu aspecto interlocutivo e o objetivo, de observar como os universitários leram, compreenderam e interagiram com as propostas e discussões feitas em sala de aula.

Salientamos ainda que em ambas as atividades o gênero acadêmico solicitado foi o dissertativo, por se tratar de prática letrada que permite observar o desenvolvimento de argumentação em face às questões propostas para discussão.

O que diferencia as duas atividades em relação ao aspecto avaliativo é que A2 constitui-se como avaliação “mais formal” e, como uma das práticas regulares da instituição acadêmica, exige seu cumprimento, já que, por meio dela, o professor deve avaliar o aproveitamento do aluno segundo critérios previamente determinados,¹⁸ atribuindo-lhe conceito, declarando se o universitário teve (ou não) desempenho satisfatório (da perspectiva institucional) na reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos na disciplina, o que pode levar o aluno a ser aprovado ou reprovado.

Para a afirmação de que uma atividade é “mais formal” em relação à outra, consideramos aspectos dialógicos vinculados à representação, pelos universitários, sobre determinadas práticas letradas acadêmicas, o que pode (ou não) apontar para diferentes dizeres nos textos e uso dos *links*.

Ambas as propostas foram desenvolvidas como atividades regulares da disciplina e não tinham, inicialmente, propósito de constituição de *corpora* para pesquisa.

¹⁸ Esses critérios são explicitados a seguir, quando apresentada a proposta da atividade desenvolvida.

As propostas foram veiculadas na plataforma *Teleduc*, plataforma de Educação a Distância que possibilita acesso à Educação em diferentes áreas do conhecimento, voltadas a pessoas que, de algum modo, tenham impedimento de participar de aulas presenciais (aqui entendidas como aquelas em que os sujeitos têm de comparecer fisicamente a determinado local geograficamente estabelecido). Tem sido utilizada também como complemento a atividades ministradas em aulas presenciais. É sabido que em toda produção de texto há projeção das representações que o universitário (no caso, futuro professor) faz de seus interlocutores, do espaço de enunciação, dos recursos que mobiliza (no caso, os digitais) e, também, de determinada concepção de texto que emerge nessa produção.

Da perspectiva do universitário, ao ler a proposta, é mobilizada determinada concepção de texto que “pode ser caracterizada como réplica ao comando de atividade escolar” (KOMESU, 2013, p. 321) e a tudo quanto abrange a execução de uma atividade neste contexto, considerando-se, ainda, o aspecto avaliativo explícito em A2. Da perspectiva da instituição, por sua vez, prevalece, segundo critérios adotados pela docente responsável, ênfase nas seguintes aspectos textuais:

- a) compreensão e desenvolvimento do tema considerando um tipo específico de destinatário, um leitor que supostamente não teve contato com os textos lidos pelo universitário;

- b) atendimento ao gênero dissertativo, como solicitado, e qual a qualidade da argumentação, se houver;
- c) adequação a aspectos estruturais, como coerência, coesão, diagramação, atendimento à norma culta de escrita, e aspectos pragmáticos, como cumprimento dos prazos de entrega das atividades solicitadas.

No entanto, como discute Komesu (2013), essas são concepções de texto possíveis, mas não únicas. Se concebemos, com essa autora, na leitura que faz de Bakhtin (2006), texto como enunciado (cf. BAKHTIN, 2006), devemos considerar aspectos extraverbais pelos quais é constituído. Entre estes aspectos – ditos (embora não explicitados) sobre o uso do *Teleduc*, por exemplo – estão a relação entre tutor e aluno, habilidades de uso de recursos digitais, modos de ler e acessar informações, valendo-se de recursos multissemióticos, e também expectativas que o sujeito, na posição social de universitário, cria em relação à (sua) formação acadêmica, as quais podem estar relacionadas tanto à resposta à solicitação das atividades, como à (sua) expectativa em relação ao uso de recursos tecnológicos em contexto acadêmico, se ele os concebe como condições de desenvolvimento.

Seguem as instruções que serviram de base para a atividade de produção textual (A1) postadas na plataforma *Teleduc*:

Respondendo à atividade proposta na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II sobre Linguagens e Novas Tecnologias, solicito que você:

1. *entre em sua conta na rede social Facebook;*
2. *no caso de ainda não ter essa conta, é necessário criar uma. Você pode utilizar o seguinte tutorial: <<http://www.noticiastecnologicas.com.br/2011/02/como-criar-uma-conta-nova-no-facebook.html>>;*
3. *você será adicionado(a) ao grupo “Letramentos”, criado com a finalidade de propiciar reflexões sobre práticas de leitura e escrita em ambiente digital. O grupo é formado por alunos do Curso de Licenciatura em Letras da Unesp, períodos diurno e noturno, e pesquisadores da Unesp, Unicamp e USP. O acesso é restrito a esses participantes. Os textos produzidos e postados poderão constituir banco de dados destinado à reflexão sobre atividades de leitura e escrita em contexto digital. O material poderá ser utilizado em atividades pedagógicas, didáticas e científicas sobre o processo de textualização na internet, sendo a identidade do participante preservada;*
4. *Se acaso tiver, entre seus contatos, alunos da turma, por favor, envie convite para participação no grupo;*
5. *com base na instrução que foi postada no Facebook, no grupo “Letramentos”, elabore comentários baseando-se nos conceitos discutidos no artigo de Rojo (2008). Procure utilizar recursos multissemióticos, a exemplo de músicas, vídeos e outros, não se restringindo, portanto, apenas a recursos gráficos;*
6. *a atividade deve ser postada até o dia 19/09/2012.*

OBSERVAÇÕES

- *se você tiver encontrado dificuldade para a criação de sua conta do Facebook ou para a elaboração da atividade, relate essa experiência em seu “diário de bordo”, na plataforma Teleduc;*
- *a rede social Facebook foi selecionada pela facilidade que oferece ao usuário para inserção de textos visuais e sonoros, bem como por favorecer a redação colaborativa.*

Evite, em suas produções, parafrasear o artigo de Rojo (2008) ou os comentários já postados no grupo. Embora se trate de atividade acadêmica, procure fazer uso de links que remetam a assuntos acadêmicos, mas também àqueles que extrapolam os limites dos gêneros acadêmicos e que dizem respeito aos multiletramentos e às múltiplas semioses.

Você pode comentar as demais produções textuais já postadas pelos dos membros do grupo.

Em seguida, as instruções da atividade (A1) também foram postadas numa rede social na internet (*Facebook*), como observamos abaixo na Figura 3,¹⁹ com a solicitação de produção de textos com base

¹⁹ As transcrições das figuras encontram-se em anexo.

no artigo acadêmico de Rojo (2008), “O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola” (ROJO, 2008). Nesse artigo, a autora aborda a temática dos letramentos privilegiados ou não pela instituição escolar, em particular, na discussão de gêneros de discurso da divulgação científica que circulam nas salas de aula de Ensino Fundamental (6º. ao 9º. anos). Na proposta apresentada pela professora da disciplina aos universitários da UNESP, além do *link* para que o leitor tenha acesso ao artigo em questão, é disponibilizado outro que remete ao currículo *Lattes* da autora.²⁰



Figura 3 - Proposta da atividade 1 (A1)
Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: maio/2013²¹

²⁰ A disponibilização do currículo *Lattes*, na proposta da atividade, teve como objetivo apresentação, aos universitários, da autora do artigo, de projetos por ela desenvolvidos, de trabalhos publicados segundo determinadas filiações teóricas.

²¹ Nesta Figura e nas que vêm a seguir há referência a universitários do período noturno, mas a mesma proposta de atividade foi aplicada também para os alunos do período diurno. Tencionamos, no desenvolvimento da tese, discutir produções textuais oriundas dos diferentes períodos, ainda que esse não tenha sido eleito um critério de análise.

Rojo (2008) defende, com base em Hamilton (*apud* ROJO, 2008), que os chamados “letramentos dominantes” (associados a instituições formais) e os chamados “letramentos vernaculares” (originados por saberes da vida cotidiana e por cultura não institucional) sejam tomados como categorias indissociáveis. Essa discussão, baseada em concepção de letramento como prática social situada em contextos determinados, propõe reflexão a respeito dos letramentos aos quais os alunos/universitários estão expostos – e das relações que se estabelecem entre eles.

Com ênfase no conceito de letramento como prática social situada (cf. STREET, 1984), Rojo (2008) coloca em destaque, no referido estudo, os letramentos vernaculares por considerar que eles abordam a heterogeneidade de práticas escolares desvalorizadas (e pouco investigadas) em conflito com práticas valorizadas. Partindo de perspectiva bakhtiniana, Rojo discute o processo de leitura e escrita em contexto escolar, apoiando-se no conceito de gênero discursivo. Analisando gêneros de divulgação científica presentes em materiais didáticos que remetem a diferentes recursos multissemióticos, Rojo (2008) questiona o fato de que, embora os textos sejam apresentados aos alunos de forma não restrita ao aspecto verbal, esses outros aspectos (visuais e sonoros), ao mesmo tempo em que não são levados em consideração pela escola, são exigidos dos alunos pela instituição, já que para o entendimento dos textos de divulgação científica disponibilizados

nos livros didáticos se fazem necessários determinados conhecimentos de infográficos, por exemplo.

A justificativa da autora, nesse caso, está relacionada à desconsideração, pela escola, da existência de múltiplos letramentos, tomando como “erro” os dizeres desses alunos, segundo perspectiva normativa e prescritiva de língua e de linguagem. Propõe, então, que essa lacuna deixaria de existir, ou ao menos seria minimizada, se o ensino de leitura e escrita na escola considerasse multiletramentos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos e protagonistas.

Entendendo o conceito de “multiletramentos” como aquele não restrito ao escolar, mas que abrange os letramentos da cultura local onde os sujeitos estão inseridos, o de “letramentos multissemióticos” como voltado ao campo da imagem (estática e/ou em movimento) e do som, além da escrita baseada no código alfabético e o de “letramentos críticos e protagonistas” como a capacidade de situar discursos, identificando situações e contextos em que foram produzidos, Rojo (2008) analisou, por meio de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II, a maneira como as práticas de sala de aula colocam em circulação diferentes letramentos, como é feita sua abordagem e como os alunos deles se apropriam em diálogo com os letramentos da cultura local.

A produção textual dos universitários, realizada com base nesse artigo de Rojo (2008), é produtiva por considerar que os universitários fizeram a leitura desse texto antes de produzirem os seus próprios, o que

seria um indício para uma produção textual “outra”, distinta da tradicional de base gráfica.

O tema desta atividade proposta permite investigar como o uso de *links* emerge na leitura e produção de textos acadêmicos de universitários, professores em formação inicial, considerando-se a pluralidade dos letramentos e a enunciação em contexto digital. A atividade fora proposta aos universitários na rede social *Facebook* dada a possibilidade, nesta rede, de os textos serem produzidos e publicados em grupo restrito criado pela professora responsável pela disciplina. A restrição de acesso a este grupo teve como objetivo evitar a exposição pública dos universitários. A opção por esta rede social se deu, também, por possibilitar a produção textual com a utilização de outros recursos, além dos de ordem gráfica alfabética, a exemplo de recursos sonoros e imagéticos (estáticos ou em movimento) e por se tratar de ferramenta em que os usuários podem ler as produções de outros e comentá-las, se o desejarem.

Vale salientar o apelo que essa ferramenta tem junto ao público em geral e os possíveis usos que faz dela. Em 2012, ano em que o material foi coletado, estimava-se a existência de 46 milhões de usuários brasileiros cadastrados (disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/05/brasil-e-o-segundo-maior-pais-no-facebook-diz-pesquisa.html>). No segundo trimestre de 2015 este número saltou para 89 milhões (disponível em

<<http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2014/08/22/Facebook-tem-89-milhoes-de-usuarios-no-Brasil.html>>, acesso em 05 set. 2015). No mundo, há 1,49 bilhão de usuários ativos, com uma receita anual (em 2014) de US\$ 12,47 bilhões para a empresa (disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/01/1581963-facebook-supera-estimativa-de-receita-de-analistas-usuarios-ja-sao-14-bi.shtml>>, acesso em 11 set. 2015).

Tecnicamente, o *Facebook* é uma rede social aberta e gratuita para usuários que têm acesso à internet e permite a criação de perfil pessoal e de senha própria, por meio das quais é possível que o usuário tenha acesso a sua página e envie “convites” a pessoas de seu interesse para que façam parte de sua rede. Através do endereço eletrônico *www.facebook.com*, conforme figura apresentada a seguir, depois de cadastrado, o usuário pode produzir textos, optando (ou não) pelo uso de diversas semioses, comentando textos publicados; pode conversar com outros usuários, utilizando ou não uma *webcam* em espaço anexo à página, em local ao qual apenas o usuário ou seu(s) interlocutor(es) têm acesso.



Cadastre-se
É gratuito e sempre será.

Nome Sobrenome

E-mail ou número do celular

Insira novamente o e-mail ou o celular

Nova senha

Data de nascimento

Dia ▼ Mês ▼ Ano ▼ Por que preciso informar minha data de nascimento?

Feminino Masculino

Ao clicar em Cadastre-se, você concorda com nossos Termos e que você leu nossa Política de Uso de Dados, incluindo nosso Uso de Cookies.

Figura 4 - Página inicial do Facebook
Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: maio/2016

O acesso ao grupo fechado, ou seja, restrito a convidados pelo administrador, se dá por meio de uso de *login* e *senha* da conta da página de cada usuário, mas as informações disponibilizadas neste grupo são acessíveis apenas a integrantes. O acesso a este grupo, condição para a realização da atividade, foi facultado apenas aos universitários regularmente matriculados na disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos II*, à docente responsável e à pesquisadora. A Figura 5, a seguir, mostra a página de criação do grupo fechado:

Criar novo grupo

Nome do grupo

Membros

Privacidade **Público**
Qualquer pessoa pode ver o grupo, seus membros e suas publicações.

Fechado
Qualquer pessoa pode encontrar o grupo e ver quem está nele. Somente membros podem ver as publicações.

Secreto
Somente membros podem encontrar o grupo e ver as publicações.

[Saiba mais sobre privacidade de grupos](#)

Figura 5 - Criação de um “grupo fechado” no Facebook
Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: maio/2016.

Após os universitários postarem produção textual e os colegas elaborarem comentários sobre os textos postados, houve o evento de uma aula com a Diretora da Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação da UNESP, campus de São José do Rio Preto, professora Mestre Claudia Araujo Martins, sobre pesquisa acadêmico-científica em contexto digital. Os universitários receberam, então, nova proposta com solicitação para que comentassem os textos produzidos, levando em consideração a aula sobre pesquisa em bancos de dados. O objetivo dessa proposta, considerando a proposta inicial de que os universitários utilizassem recursos não restritos aos de ordem gráfica, era que eles

fizessem uso de *links* que remetesse a páginas de cunho científico/acadêmico, a exemplo de artigos publicados em periódicos.

Observando nos textos dos universitários a ausência de *links* que fizessem referência a publicações científicas/acadêmicas, a pesquisadora (na condição de estagiária) elaborou a seguinte orientação ao grupo:

Pessoal, a sugestão é refletir, em nível teórico, com auxílio de textos acadêmicos - artigos, dissertações, teses, resultantes de pesquisa bibliográfica, dentre outros - sobre o tema dos multiletramentos ou letramentos multissemióticos, considerando-se que nas postagens anteriores há varias paráfrases do texto de Rojo, com apreciações gerais sobre o uso da internet na educação, mas pouco investimento numa atitude explicativa, de um ponto de vista científico. Vocês podem citar, também, exemplos de letramentos MÚLTIPLOS usando recursos multissemióticos, como vídeos, fotos, sons.

Figura 6 - Orientação ao grupo para a atividade 1 (A1)
Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: maio/2013.²²

Os comentários feitos com intenção de orientação ao grupo também são integrantes do conjunto do material, bem como o contexto de produção dos textos, tanto os imediatos, como, por exemplo, a instituição onde foram produzidos e a plataforma para esse fim utilizada, como o contexto sócio-histórico que atualmente supervaloriza o uso de recursos digitais, segundo noção de que a apropriação de técnicas esteja correlacionada a melhorias na qualidade do ensino/aprendizagem.

²² Por se tratar, nesse momento, de uma descrição do material da pesquisa, os resultados apresentados a partir dessa orientação são apresentados na seção 4.

A segunda atividade (A2), descrita a seguir, constou de avaliação da disciplina *Prática de Leitura e Produção de Textos II*, decorridos vinte dias da postagem da A1. A proposta desta atividade era de produção de 01 (um) texto verbo-visual no grupo fechado *Facebook* a partir do tema *Letramentos Acadêmicos*, obrigatório no conteúdo programático da referida disciplina.

Segue a proposta tal como postada no *Facebook*.²³

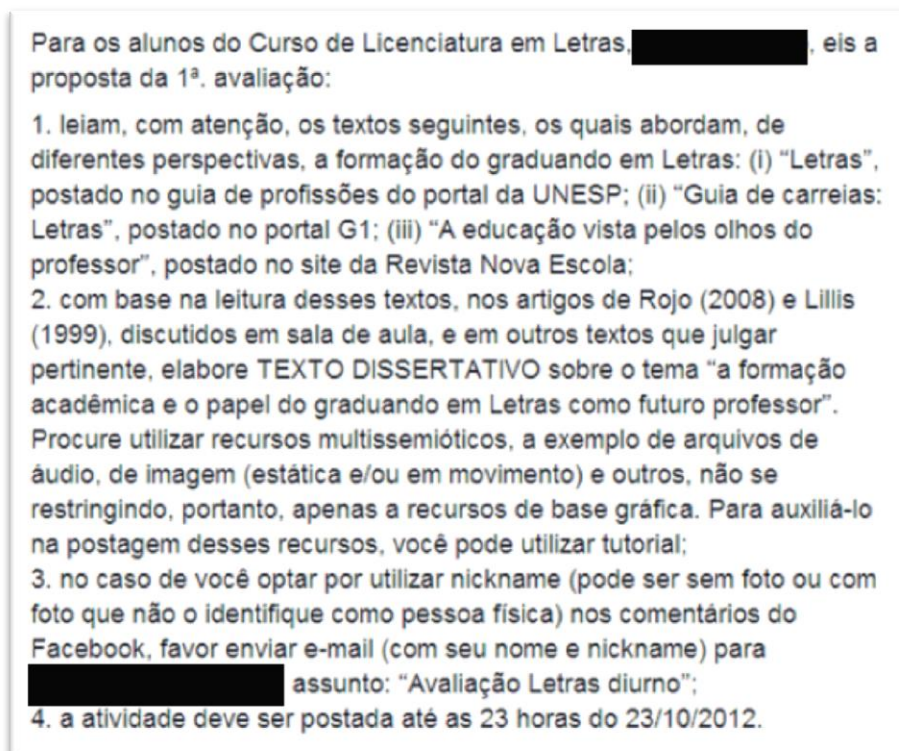


Figura 7 - Proposta da atividade 2 (A2)²⁴
Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: maio/2013.

²³ Esta atividade foi postada no mesmo grupo fechado em que foi postada A1.

²⁴ A tarja preta foi utilizada na Figura 7 a fim de preservar a identidade do autor da proposta, evitando, desse modo, a identificação da turma participante da pesquisa.

Observemos, assim como em A1, que os *links* remetentes aos textos devem servir de referência à produção textual dos universitários, o que demanda, além do conhecimento do aluno ao lidar com a ferramenta na qual a avaliação é disponibilizada, mobilização de aspectos extraverbais inexistentes nas propostas. Entre esses aspectos, podemos elencar as condições mais imediatas de produção, como citado: ditos (mas não explicitados) sobre o uso do *Teleduc*, habilidades de uso de recursos digitais, modos de ler e acessar informações, valendo-se de recursos multissemióticos, e expectativas do sujeito em relação à (sua) formação acadêmica, além também das condições sócio-históricas que dizem respeito a representações imaginárias que os interlocutores fazem de sua identidade, de seu lugar social e dos discursos (seus e de seus interlocutores).

Lembremos que esses sujeitos já haviam recebido, via *Teleduc*, tutorial correspondente ao uso da rede social em questão, para esclarecer dúvidas em relação ao procedimento de uso da ferramenta; salientamos que estes alunos já haviam participado da A1 nessa mesma rede (e mesmo grupo fechado). Nessa segunda proposta, a professora responsável solicitou aos universitários que refletissem sobre a formação do graduando em Letras a partir de diferentes perspectivas. Para tanto, eles deveriam acessar textos disponíveis por meio de *links* remetentes a:

- a) apresentação do curso de licenciatura em Letras, disponível no portal da UNESP, disponível em <

<http://www.unesp.br/guia/letras.php>> (acesso em maio/2013),

como se segue:

▶ **Letras**
 Conhecimento sobre as línguas dos povos, sua literatura e cultura

A história e a estrutura da língua de um povo, sua literatura e seus meios de comunicação, assim como sua cultura e as perspectivas de interação a partir da linguagem, são alguns dos principais temas estudados no curso de Letras.

O aluno é preparado para trabalhar em diversas áreas ligadas aos usos da linguagem. A formação em Letras permite que o estudante atue como professor de língua e literatura em escolas públicas e particulares. O conhecimento de português e de outra língua habilita o futuro profissional a exercer funções como o secretariado especializado e criação, além de produzir, criticar e revisar textos para diversas áreas. O curso também estimula a continuidade da pesquisa na pós-graduação para estudos aprofundados sobre as línguas, sua literatura e cultura.

Uma boa parte dos formados em Letras inicia sua carreira no magistério. Como vem crescendo o número de universidades no País e de escolas que oferecem o ensino médio, o mercado de trabalho em educação está absorvendo rapidamente os profissionais da área. Ao mesmo tempo, observa-se o aumento do interesse de estrangeiros pelo estudo da língua portuguesa, e de brasileiros que precisam dominar outras línguas. Isso favorece a criação de empregos, de cursos e o aumento da produção de material didático. Existe também a chance de inserção no mercado de trabalho por meio de assessorias culturais e de apoio a outras áreas, como Direito, Jornalismo e Publicidade.

O aluno do curso de Letras deve escolher entre a licenciatura e o bacharelado. No primeiro caso, o estudante vai cursar disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, preparando-se para dar aulas de língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa, além de uma língua estrangeira e sua literatura no caso dos cursos que oferecem dupla formação, como ocorre nos câmpus da UNESP de Araraquara e Assis.

O bacharel em Letras não pode lecionar em escolas de primeiro e segundo grau, pois não cursa disciplinas pedagógicas, mas reúne condições de atuar como pesquisador em tradução, literatura, linguística, além de dar assessoria a editoras, jornais, revistas e outros suportes de comunicação que usem a linguagem verbal.

Tanto a licenciatura quanto o bacharelado possibilitam ao graduado em Letras seguir a carreira acadêmica, candidatando-se a cursos de pós-graduação.

Figura 8 - Apresentação do Curso de Letras pelo Portal da UNESP

A partir desta leitura, espera-se, da perspectiva do professor (da instituição), que o universitário obtenha informações a respeito do curso oferecido pela instituição pelo qual optou, a exemplo de “conteúdos” apresentados, bem como áreas de atuação do profissional formado em Letras. Da perspectiva do universitário, ao ler a proposta da instituição, sua expectativa pode ser que a universidade contemple, em sua formação, o que afirma no portal: que ele conheça diferentes línguas, cultura e literatura de diferentes povos, que o curso o prepare para

trabalhar em diversas áreas ligadas ao uso da linguagem. Observemos que no texto da Figura 8 a menção ao curso de graduação em Letras faz referência somente à linguagem verbal. Outro item em destaque é a ênfase na formação vinculada ao campo profissional. No texto é possível, portanto, que o escrevente se posicione a respeito do que ele espera que seja papel da universidade em sua formação e reflita sobre sua opção pelo curso e sobre sua atuação como futuro professor.

- b) G1 – Guia de carreiras, revista *on-line* que apresenta reportagens e entrevistas sobre formação universitária e áreas de atuação profissionais, disponível em <
<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>> (acesso em maio/2013); o universitário pode encontrar discussão voltada às áreas de atuação do profissional com formação em Letras, bem como “conteúdos” que podem ser desenvolvidos em sala de aula a partir dessa formação, com ênfase na questão da “empregabilidade” e da valorização do professor. No portal G1, é possível que o universitário tenha acesso a informações a respeito do perfil exigido para o exercício da profissão (de professor de línguas ou tradutor) e de salário inicial. Também são disponibilizados ao leitor, nessa página eletrônica, outros *links* que remetem a assuntos correlacionados: informações sobre instituições que oferecem

curso de licenciatura em Letras e sobre outros cursos e carreiras. Com base na leitura desse *site*, nos textos produzidos pelos universitários é possível que haja discussões a respeito de condições do professor em seu exercício profissional, bem como discussões acerca da (des)valorização desse profissional nas escolas brasileiras;

- c) *Nova Escola*, revista que apresenta reportagens, entrevistas e planos de aula voltados a professores do Ensino Fundamental I e II, disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>> (acesso em maio/2013), em que há reportagem em que é apresentada e discutida uma quantificação percentual de dados obtidos pela revista e pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) a partir de entrevista feita com 500 (quinhentos) educadores da rede pública de ensino – sem menção a quais níveis de ensino –, no ano de 2007, acerca da relação entre professor/aluno/escola e sobre o que esses professores pensam sobre o futuro de sua profissão. Ao ler as reportagens, é esperado que em sua produção textual o universitário se posicione a respeito de sua formação e atuação como futuro professor, que apresente propostas de mudanças baseadas em

seus valores sobre a importância da Educação, criticando padrões que ele considera obsoletos.

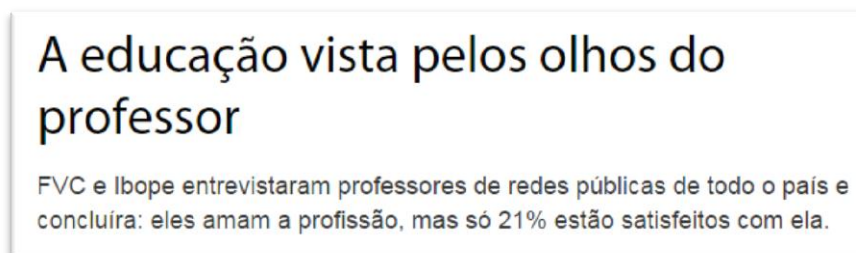


Figura 9 - Chamada da Revista Nova Escola

d) Na proposta da A2, foram sugeridos, além dos textos mencionados, dois trabalhos científicos, dentre os quais, o já citado artigo de Rojo (2008) e o capítulo de livro intitulado “Whose ‘Common Sense’?: Essayist literacy and the institutional practice of mystery”,²⁵ de Lillis (1999).

Observamos, em (c), que a análise dos resultados, segundo a revista, foi feita por profissionais das áreas da Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Psicopedagogia, Psicologia de conceituada universidade brasileira (Universidade de São Paulo/USP) e pela assessora pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com os dados, mais da metade dos entrevistados afirmam ter consciência da importância do trabalho que fazem, participam de cursos de capacitação depois de formados e sua principal motivação para o trabalho seria “o

²⁵ “‘Senso comum’ de quem?: Letramento ensaístico e a prática institucional do mistério”. (Tradução nossa).

amor à profissão”. Em contrapartida, é também a maioria que se queixa de alto nível de estresse e do baixo salário que recebem como professores.

A análise desses dados apontou, segundo os especialistas, para despreparo do professor para lidar com questões que envolvem o trabalho em sala de aula. Criticando o posicionamento do professor quando defende que problemas na escolarização são atribuídos à má educação e à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, argumentam que, independentemente da situação socioeconômica dos alunos, é responsabilidade da escola desenvolver projeto pedagógico que atenda a todos, deixando de justificar e atribuir as causas dos problemas a fatores externos. Alguns desses fatores devem ser, segundo esses especialistas, levados em consideração, sobretudo na reelaboração dos currículos. Citam, por exemplo, a importância do conhecimento das culturas locais nas quais os alunos estão inseridos para que ensino e a aprendizagem lhes sejam significativos.

Na entrevista, a grande maioria dos professores também afirmou não estar preparada para os desafios que encontram no trabalho em sala de aula. Os especialistas, nesse caso, reconhecem que a formação continuada, a exemplo de cursos de capacitação, reuniões pedagógicas em que os professores possam debater questões referentes à prática didática tentam suprir defasagens na formação desses profissionais, alegando que não basta o conhecimento teórico que os alunos adquirem

nas universidades, se não houver reflexão sobre tal conhecimento a partir da prática profissional. Ao atribuírem os problemas escolares à família, os educadores “apagam”, segundo os analistas, a responsabilidade do Estado em relação a questões educacionais. Quando os professores se referem ao Estado somente enquanto fonte pagadora, deixam de se posicionar frente a políticas sociais e educacionais, e de notar sua omissão em relação às deficiências do ensino. Apesar de, segundo a pesquisa, os professores se considerarem protagonistas no processo ensino e aprendizagem, é preciso que eles considerem, de acordo com os especialistas que analisaram as entrevistas, que a responsabilidade da Educação é da escola e de todos os órgãos a ela vinculados, mas também se refere a fatores socioculturais e seus espaços voltados a programas educacionais e da família.

A reportagem parece ter o objetivo de levar os leitores à reflexão sobre a atuação do professor e os fatores que contribuem para essa atuação. No entanto, talvez por se tratar de uma revista de divulgação, as questões são apresentadas e discutidas de modo a generalizar essa atuação a partir do discurso corrente nas mídias, em geral, da generalização da defasagem, tanto dos professores quanto dos alunos, em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Não são discutidos, por exemplo, fatores históricos e sociais responsáveis pela repetição de padrões tanto na formação dos professores quanto na elaboração de currículos e a dinâmica de formação de classes, bem como o modo pelo

qual a instituição escolar produz e reproduz moldes de avaliação que são, em grande parte, causa dos problemas elencados na pesquisa.

De acordo com esse material, é possível que os universitários (re)produzam, em seus textos o mesmo discurso no qual a reportagem se ancora. Nossa expectativa era a de que a partir de outras leituras sugeridas na avaliação proposta na disciplina, a exemplo do texto de Rojo (2008), de Lillis (1999), como vimos no item (d), este último resenhado a seguir, e de outros textos discutidos em sala de aula, os alunos possam problematizar as questões apresentadas na reportagem da revista *Nova Escola*, apresentando perspectivas interessantes sobre formação de professores, considerando, por exemplo, os *Novos Estudos do Letramento*, no que diz respeito à escola junto a demais espaços sociais/simbólicos em que se desenvolvem diferentes práticas de linguagem.

No capítulo “Whose ‘Common Sense’?: Essayist literacy and the institutional practice of mystery”, de Lillis (1999), o qual compõe o livro *Students Writing in the university: cultural and epistemological issues*, organizado por Jones, Turner e Street (1999), Lillis problematiza a natureza do acesso à educação e as tentativas de alunos advindos de classes econômicas não dominantes de adequarem-se a convenções relacionadas à escrita acadêmica. A hipótese da autora é a de que entre esses estudantes parece prevalecer o senso comum de atribuição de

“mistério” à escrita acadêmica. Segundo Lillis, esta noção é de âmbito ideológico, pois concebe a escrita acadêmica dissociada de sua prática.

Analisando experiências de grupos considerados excluídos da instituição escolar acadêmica, em sua maioria mulheres trabalhadoras de faixa etária entre 20 (vinte) e 50 (cinquenta) anos, constatou que o uso que fazem da escrita é similar ao aprendido na (valorizado pela) escola, segundo convenções próprias desse contexto, mas as expectativas em relação à produção escrita de gêneros acadêmicos, tanto do professor quanto dos alunos, se mostraram diferentes: enquanto que para o professor a atividade solicitada parecia explícita, para os universitários se tratava de questões nada evidentes.

Segundo Lillis (1999), para que o exercício pudesse ser compreendido como “explícito” para o aluno, seria necessário que ele colocasse em relação pressupostos apresentados com os não apresentados. Sendo assim, conclui que a evidência depende da familiaridade que o aluno tem com a escrita acadêmica, o que ela considera uma prática particular de letramento. Dessa forma, o universitário teria, segundo Lillis (1999), que “ficcionalizar” determinada prática privilegiada nas instituições formais a fim de recuperar significados no texto. O problema, para essa autora, é que essas práticas sustentam posição de privilégio e continuidade de práticas letradas utilizadas por sujeitos pertencentes à classe mais abastada economicamente (dentro e fora da escola), à qual os universitários que supostamente apresentaram

defasagem não tiveram acesso. O acesso a essas práticas, segundo Lillis (1999), pressupõe “transparência” na linguagem acadêmica, de modo que o sentido estaria no próprio texto, cabendo ao aluno decodificá-lo e compreendê-lo. Não se trata, segundo a autora, de problema situado em um fenômeno individual centrado na figura do professor e sua prática didática “deficitária”, mas, sim, de uma questão referente a práticas institucionais.

Lillis argumenta, segundo essa perspectiva, que a atribuição de significados só é possível por meio da interação entre universitário e professor como participantes dessa construção, mediante processo dialógico que considera o contexto social, histórico e cultural de produção de conhecimento. De outro modo, haveria predominância da “voz” do professor, voltada a uma perspectiva *monológica* de ação pedagógica. Segundo a autora, “Whitin this monologic relationship, moreover, there is a denial of real participants, that is, actual tutors and student-writers with their particular understandings and interests (...)”. (LILLIS, 1999, p. 143).²⁶

Essa relação, que a pesquisadora chama de *prática institucional do mistério*, indicia que a experiência individual do universitário reflete a prática dominante na universidade. Essa prática seria “misteriosa” para o universitário que não domina convenções prestigiadas pela instituição acadêmica. Para que o acesso a essas práticas e convenções fosse

²⁶ “Nessa relação monológica, no entanto, há uma negação dos participantes reais, isto é, as compreensões de tutores e escreventes correspondem a interesses particulares.” (tradução nossa).

possível, deveria ser, de acordo com Lillis (1999), mais que físico. Para tanto, as universidades deveriam criar condições para o diálogo com os universitários na tentativa de atender suas necessidades para adequação às normas convencionais, levando em consideração o que esses estudantes conhecem a respeito das práticas letradas.

Entendemos que é possível que os universitários participantes desta atividade (A2) reflitam, a partir da leitura desse texto de Lillis (1999), sobre o (seu) posicionamento enquanto universitário e enquanto futuro professor, de uma perspectiva dialógica de linguagem, ou seja, que leve em conta, em sua produção textual, aspectos discursivos que dizem respeito à instituição escolar acadêmica, evitando, desse modo, atribuir as causas de problemas relacionados à Educação a fatores, como, por exemplo, restritos à figura do professor, à da família, à do Estado ou à do aluno, isoladamente.

É possível, também, que o universitário se posicione como protagonista da chamada *prática institucional do mistério* ao desenvolver a atividade solicitada pela professora. Nesse sentido, refletindo com Lillis (1999), consideramos que, embora a atividade tenha sido previamente discutida em sala de aula e contextualizada por meio de leituras correlacionadas ao tema, envolve reflexões que demandam condições letradas – privilegiadas pela instituição – não necessariamente consideradas de domínio desses alunos. Para desenvolver essa reflexão, é esperado, ainda, que o universitário reflita sobre as concepções de

língua e de *linguagem* em que o texto de Lillis (1999) se embasa, as quais articulam sociedade e história na constituição dos sentidos.

Foram estabelecidos pela professora responsável pela disciplina os seguintes critérios para a avaliação do texto:²⁷

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, período diurno, os critérios de avaliação são os seguintes:

(1) Tema
recorte temático proposto; atividade de (re-)contextualizar as informações para um tipo específico de destinatário, um leitor que supostamente não teve contato com os textos lidos pelo universitário;

(2) Tipo de texto
Dissertativo: tipo de texto que mostra análises e interpretação dos chamados “fatos do mundo real”;

(3) Coerência
qualidade dos argumentos; informações externas trazidas e incorporadas ao texto, incluídos links, arquivos de áudio, imagem, dentre outros;

(4) Coesão e modalidade escrita culta
Coesão no interior das orações e dos parágrafos, entre parágrafos; ortografia; acentuação; crase; pontuação; concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal; flexão / derivação verbal e nominal; colocação pronominal; qualidade do conjunto lexical – avaliação de impropriedades (informalidade, coloquialismo, inadequação) e imprecisões (vagueza, ambiguidade).

Figura 10 - Critérios de avaliação da atividade proposta (A2)

Como pode ser observado na Figura 10, os critérios estabelecidos pela professora dizem respeito tanto à estrutura do texto, quanto ao gênero (denominado “tipo de texto”) e à compreensão do tema. Espera-se, portanto, que o universitário conheça o gênero dissertativo, construa seus argumentos com coesão e coerência, escreva de acordo com a

²⁷ Na Figura 10 há referência apenas aos alunos do período diurno, mas a atividade e os critérios da avaliação foram os mesmos para duas turmas (diurno e noturno).

norma culta de escrita e demonstre compreensão das leituras sugeridas na proposta. Esses critérios parecem apontar para concepção de texto como texto escrito e sua valorização quanto a aspectos gráficos e estrutura tipológica, indiciando a relação entre interlocutores em determinadas esferas sociais e comunicativas e seu caráter de retomada e/ou projeção subjetiva com relação aos dizeres históricos, culturais (cf. BAKHTIN, 2006).

Esta proposta parece vinculada a modelo de habilidades de estudo, discutido por Lea e Street (2014), não desvinculado, da perspectiva dos autores, com os quais concordamos, dos demais modelos (de socialização acadêmica e de letramentos acadêmicos). Se refletíssemos sobre a proposta, baseando-nos tanto em noção de desenvolvimento de habilidades ao lidar com a forma solicitada, quanto na ideia de socialização, a expectativa dos universitários poderia ser a de corresponder às expectativas do professor quanto à forma do (seu) texto, instaurando um interlocutor mais imediato, como, por exemplo, a professora e os demais colegas integrantes do grupo fechado do *Facebook*.

Considerando que a rede social *Facebook* permite que grupos restritos compartilhem relações de estudos e/ou trabalho, o acesso à produção textual foi permitido tanto pela professora responsável como pelos participantes, como explicitado. Optamos pela análise de produção textual nesta rede social pela possibilidade de uso de *links*, tanto pelo

professor quanto pelos universitários, bem como pela possibilidade de postagem de textos diversos (de base gráfica alfabética, imagéticos, sonoros), de circulação e visualização das produções pelos membros do grupo e possibilidade de comentários dos textos por esses membros.

3.2 Sobre os procedimentos de investigação

Buscando investigar, no conjunto do material, como os recursos digitais (a exemplo de *links* que remetem à imagem em movimento, áudio, etc.) são mobilizados para a elaboração de texto acadêmico e de que modo a produção deste texto “dialoga” com práticas letradas privilegiadas no contexto institucional – neste caso, a universidade – e, portanto, buscando investigar nos enunciados a produção de sentidos mediante a análise das marcas linguístico-discursivas da heterogeneidade – da relação sócio-histórica com o *Outro* –, consideramos as propostas das atividades como partes integrantes do material de análise.

Inicialmente, fizemos a leitura dos artigos indicados nas propostas, com a finalidade de observar a abordagem teórica assumida por Rojo (2008) e Lillis (1999) para a discussão do tema, bem como dos *sites* sugeridos para a produção do texto de A2, a fim de obter subsídios para a leitura dos textos produzidos pelos universitários, na medida em que, a partir deste material, seria possível observar elementos, na produção dos

universitários, que apontassem para determinadas práticas letradas, no contexto acadêmico em ambiente digital. Ao fazer a leitura dos textos dos universitários, fizemos o levantamento dos *links* utilizados nas produções textuais dos alunos, levando em consideração:

- a) a que esferas os *links* utilizados fazem referência (midiática e/ou acadêmica);
- b) quais recursos multimodais foram utilizados.

Considerando-se que a linguagem é constitutivamente heterogênea, partimos da hipótese, para a análise do critério “a” – relativo às esferas às quais os *links* utilizados fazem referência (midiática e/ou acadêmica) –, de que a opção por uso de *links* que fazem referência a uma dessas esferas não é de natureza instrumental, mas discursiva, pois ao optar pelo uso de determinados *links* (e não de outros), o universitário coloca em evidência “trânsito” por atividades de linguagem nas quais se insere (ou imagina estar inserido).

Para analisar o critério “b”, referente ao uso dos recursos multimodais, partimos da hipótese de que, dependendo da utilização que é feita desses recursos, o universitário mobiliza determinada concepção de *texto* e de *linguagem*, indiciando a heterogeneidade mostrada não marcada.

Vale lembrar que as produções textuais foram produzidas com base em artigos que abordam os temas “Multiletramentos” e “Formação

de professores”, havendo indicação, nas propostas das atividades, de uso de recursos digitais não restritos aos de ordem gráfica alfabética para a produção textual.

Em seguida, também com base no procedimento indiciário, discutido a seguir, fizemos a leitura dos textos buscando indícios que apontassem para posicionamentos dos universitários sobre Educação e uso de TDIC no contexto acadêmico.

Com base nesses critérios, buscamos identificar indícios no conjunto do material que apontassem para o uso de *links* como marcas da heterogeneidade entre práticas de linguagem, segundo a hipótese de que a relação que o sujeito estabelece com o suporte está vinculada a modos de conceber (seu) enunciado e de interagir com o *Outro*, não restrita, portanto, à utilização instrumental de recursos tecnológicos voltados à leitura e à produção de textos acadêmicos.

Assumindo que os dizeres dos alunos mostrados na materialidade linguística podem indiciar outros dizeres – ainda que “por ausência” (segundo conceito de heterogeneidade mostrada não marcada, apresentado na seção “Subsídios teóricos”, cf. AUTHIER-REVUZ, 1990) – , buscamos fazer uma interpretação de leitura dos *links* (e dos textos aos quais eles remetem de maneira direta) utilizados pelos universitários baseada no levantamento de pistas de intertextualidade com os temas propostos nas atividades, baseada, por sua vez, no procedimento indiciário. Procuramos, de maneira particularizada, “olhar” para os ditos

(mas não explicitados) nos textos, que indiciassem determinados posicionamentos dos escreventes a respeito de Educação e TDIC. Consideramos como ditos (mas não explicitados) o que é dito na opacidade da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990), de forma marcada não mostrada, cuja produção de sentido se constitui pelo caráter dialógico da linguagem. O que é dito “por ausência”, por exemplo, pode vir marcado por distanciamento das propostas das atividades, bem como pelo uso de determinados *links* e não de outros.

Os procedimentos de investigação que direcionam este estudo estão fundamentados no *Paradigma Indiciário* formulado por Ginzburg (1989), que trata de modelo epistemológico voltado para análises qualitativas de base abductiva, as quais dizem respeito a processo interpretativo que leva o pesquisador a refletir sobre um dado singular. Embora esta afirmação possa dar margem a questionamentos sobre rigor científico da pesquisa, é importante ressaltar que a assunção do paradigma indiciário prevê um rigor diferente daquele exigido pela ciência galileana baseada na comprovação empírica mediante repetição dos fatos. Com o rigor metodológico que sustenta o paradigma indiciário, buscamos, por meio de interpretação dos dados, pistas que indiciem as relações que os sujeitos estabelecem com os letramentos diversos para produção de texto acadêmico em ambiente digital. Uma pista, por exemplo, pode ser um dado único e singular que aponta para aspectos mais gerais da relação entre o sujeito e a linguagem – reflexão de

relevância fundamental para esta pesquisa, cujo objeto, o *link*, é espaço de manifestação singular dos sujeitos.

Os pressupostos apresentados corroboram noção de linguagem voltada à ênfase nos interlocutores e na intersubjetividade, entendendo que a relação de alteridade (cf. AUTHIER-REVUZ, 2011) é o que constitui o sujeito na linguagem. A princípio, assumimos, com Fiad (2011), que o fato em si é sempre passível de interpretação do pesquisador, ou seja, não temos acesso ao fato “em si”, apenas podemos interpretá-lo – o que não significa que o pesquisador crie suposições aleatórias a respeito dele.

Segundo Quartarolla (1994),

...torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferente daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios. (QUARTAROLLA, 1994, *apud* DUARTE, 1998, p. 40).

Privilegiando a análise de aspectos particulares como indícios da inscrição do sujeito da linguagem, e fundamentados no Paradigma Indiciário, buscamos analisar, nesta pesquisa, o estatuto dos *links*

utilizados pelos universitários como pontos de heterogeneidade de práticas letradas acadêmicas em contexto digital.

Este paradigma sustenta esta pesquisa por se tratar de modelo eminentemente qualitativo, permitindo a investigação dos indícios, nos textos dos universitários, de aspectos que podem ser evidenciados em enunciações que apontem para regularidades mais gerais, representativas da inserção dos universitários em contexto de *letramento acadêmico* em ambiente digital. Analisar os *links* utilizados pelos universitários com o rigor das análises qualitativas sustentado pelo paradigma assumido implica a seleção de textos cuja singularidade dos dados seja relevante para a investigação do posicionamento dos alunos a respeito do uso das TDIC em contexto de práticas letradas acadêmicas.

4. Análise dos resultados

Nesta seção, apresentamos a análise do material e os resultados alcançados. Optamos por dividir metodologicamente esta seção em: i) análise das variáveis relativas à heterogeneidade mostrada marcada e ii) análise das variáveis relativas à heterogeneidade mostrada não marcada.

4.1 Heterogeneidade mostrada marcada

Nesta subseção, apresentamos os dados e os analisamos segundo os critérios selecionados para a análise: i) o uso de *links* em referência a esferas de atividade e ii) o uso de *links* e recursos multimodais utilizados pelos universitários.

4.1.1 Links referentes às esferas de atividade

A seguir, passamos à apresentação do que entendemos por esfera midiática e esfera acadêmica, seguida da tabela com informações quantitativas sobre os dados e da análise do aspecto relacionado a este critério.

Enfatizamos que a distinção entre esferas é apenas metodológica, uma vez que assumimos, na constituição do quadro teórico-metodológico desta tese, a heterogeneidade da linguagem. Antes, porém, procuramos explicitar o modo como entendemos o uso de *link* que faz referência à esfera acadêmica e à midiática, respectivamente.

O uso de *link* em referência à esfera acadêmica é entendido, neste trabalho, como aquele que remete a *sites* especializados em publicações de textos científicos, a exemplo de periódicos em que são disponibilizados artigos científicos, teses, dissertações e afins. Por uso de *link* em referência à esfera midiática, compreendemos o uso de *links* que remetem a páginas disponíveis na grande mídia, cujos conteúdos são voltados a discussões sobre temas abordados cientificamente, sem, no entanto, adoção de rigor característico de publicações chamadas científicas (por exemplo, originalidade; argumentação fundamentada na assunção de pressupostos de determinado quadro teórico-metodológico; utilização de referências bibliográficas relevantes e atuais; avaliação “cega” por pares). O objetivo dessas publicações é voltado à divulgação científica, não tendo como preocupação fundamental o “fazer científico”.

Exemplo de uso de *link* em referência à esfera acadêmica:

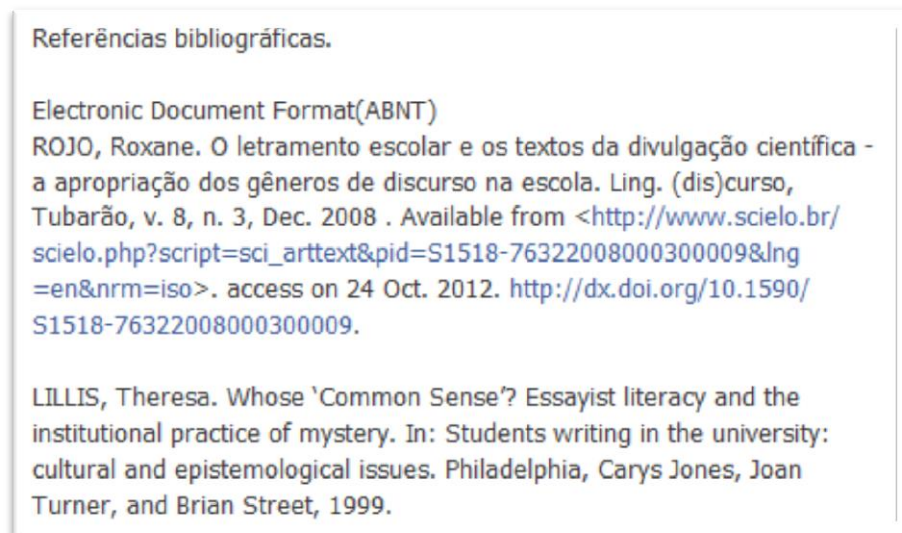


Figura 11 - *Link* em referência à esfera acadêmica (A2_27)

Este *link*, presente na proposta de A2, refere-se ao texto de Rojo (2008), disponível no *site Scielo*, biblioteca eletrônica que abrange coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros voltados a público especializado.

Exemplo de uso de *link* em referência à esfera midiática:



Figura 12 - *Link* em referência à esfera midiática (A1_22)

A esfera midiática à qual o *link* utilizado faz referência na Figura 12 remete para um vídeo, no *Youtube*, de uma série apresentada no Jornal Nacional. Este jornal, transmitido pela emissora televisiva Rede Globo, retoma um discurso de divulgação sobre Educação. Não é esperado que haja neste vídeo, portanto, discussão de âmbito científico sobre este tema, já que se trata de rede de televisão que tem como um dos objetivos divulgar conteúdos para um maior número de telespectadores, segundo ponto de vista discursivo particular aos interesses políticos e econômicos da emissora.

Esses interesses produzem efeito de sentido de que a Educação, a economia e a política são discursos desvinculados. Assim, a ênfase do programa, ao discutir sobre o desafio da qualidade da Educação no Brasil, enfatiza o discurso do *déficit*, segundo o qual o fracasso escolar é creditado a “deficiências” culturais, por exemplo, que teriam como consequência o fracasso na capacidade de aprendizagem dos indivíduos. Tais deficiências, segundo esse ponto de vista, deveriam ser supridas por meio de uma Educação considerada de “qualidade”. Desconsidera-se, com essa ênfase, que os grupos sociais são formados por diferentes valores e costumes e que a qualidade no processo de ensino aprendizagem implica conceber que há letramentos e não um letramento único, vinculado à ideia de escolarização. Ao conceber letramento como sinônimo de escolarização, supervaloriza-se práticas letradas prestigiadas na sociedade, negando-se a existência de outras práticas letradas.

Segundo essa concepção, instrumentalizar os sujeitos para a apropriação de códigos seria o suficiente para que eles se inserissem em contextos de práticas letradas de prestígio.

Retomamos, com Street (1984), que a desconsideração a diferentes práticas de letramento vincula-se ao *modelo autônomo* de letramento, proposto e discutido por este autor, que generaliza práticas culturais de letramentos (supervalorizando umas em detrimento de outras).

Em decorrência desta concepção, pressupõe-se que quanto mais acesso a determinadas práticas letradas, mais apto o sujeito está para se ascender social e economicamente, desconsiderando-se que o trânsito pelas diversas práticas letradas é de natureza discursiva e implica, portanto, diferentes condições de produção, diferentes interlocutores com valores ideológicos, históricos diversos.

A hipótese que sustenta a consideração da referência a determinadas esferas de atividade é a de que o uso de *links* por universitários em produção de texto acadêmica mantém relações dialógicas com práticas diversas de linguagem (constitutivamente heterogêneas), a exemplo daquelas utilizadas fora do contexto acadêmico.

Na tabela seguinte, apresentamos as ocorrências de *links* referentes a: esfera acadêmica; esfera midiática; esfera acadêmica e

midiática; *links* advindos da proposta + esfera midiática; *links* advindos da proposta + esfera acadêmica; somente *links* advindos da proposta.

Tabela 2 - Uso de *links* e esferas de atividade

	A1		A2	
	nº	%	nº	%
<i>Links</i> exclusivamente advindos das propostas	0	0%	4	5%
<i>Links</i> da esfera midiática	23	31%	01	2%
<i>Links</i> da esfera acadêmica	02	2%	01	2%
<i>Links</i> da proposta + esfera acadêmica	0	0%	01	2%
<i>Links</i> da proposta + esfera midiática	0	0%	39	54%
<i>Links</i> da esfera midiática + <i>links</i> da esfera acadêmica	0	0%	01	2%
Total	25	33%	47	67%
Total de textos	72 (100%)			

É possível observar, na Tabela 2, que na Atividade 1 há referências apenas a *links* das esferas midiática (23, correspondente a 31% dos textos) e acadêmica (02, correspondente a 2% dos textos). Na Atividade 2, há 04 referências ao uso de *links* da proposta (5%), 01 referência à esfera acadêmica, 01 referência à esfera midiática, 01 referência ao uso de *links* da proposta + *links* da esfera acadêmica e 01 referência a *links* da esfera midiática + esfera acadêmica, totalizando 04 referências (8% do total dos textos). Em 39 produções textuais, há uso de *links* da proposta + *links* da esfera acadêmica, o correspondente a 54% do total dos textos.

Observamos que enquanto em A1 há 23 (do total de 25 textos) ocorrências de *links* referentes à esfera midiática, em A2 há apenas uma (do total de 47 textos) ocorrência de *links* em referência somente à esfera acadêmica e 39 (do total de 47) ocorrências de *links* da proposta mais esfera midiática. Analisamos, em primeiro lugar, os textos²⁸ cujos *links* são referentes à esfera midiática e, em seguida, à esfera acadêmica.

Seguem nas Figuras 13 e 14 exemplos de uso de *links* referentes aos usados nas propostas das atividades e da esfera midiática e uso de referentes somente à esfera midiática e sua análise:

²⁸ Na análise deste critério optamos por apresentar apenas recortes dos textos dos universitários. Os textos na íntegra são apresentados como anexo. O critério adotado para seleção destes exemplos referentes ao uso de *links*, pelos universitários, remetentes à esfera acadêmica ou midiática, foi baseado na observação de regularidades existentes nas produções, considerando, contudo, que os efeitos de sentido atribuídos às produções não sejam os mesmos. O recorte, após seleção dos textos mediante critérios adotados para a análise, se deu de forma aleatória, fundamentando-nos na proposição de que “O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 2006, p. 316).

Referências

LILLIS, Theresa. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: Students writing in the university: cultural and epistemological issues. Philadelphia, Carys Jones, Joan Turner, and Brian Street, 1999.

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

Portal G1. Guia de carreias: Letras. In: <http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html/> acessado em 20 de outubro de 2012.

Revista Nova Escola. A educação vista pelos olhos do professor. In: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml/> acessado em 20 de outubro de 2012.

Guia de profissões do portal da UNESP. Letras.
In: <http://www.vunesp.com.br/guia2012/letras.html/> acessado em 20 de outubro de 2012.

Diário da Região Digital.

In: <http://www.diarioweb.com.br/novoportal/Noticias/Educacao/113495%2c%2cJovens+em+fuga+das+salas+de+aula.aspx>

Figura 13 - Link da proposta + esfera midiática (a)
(A2_15)



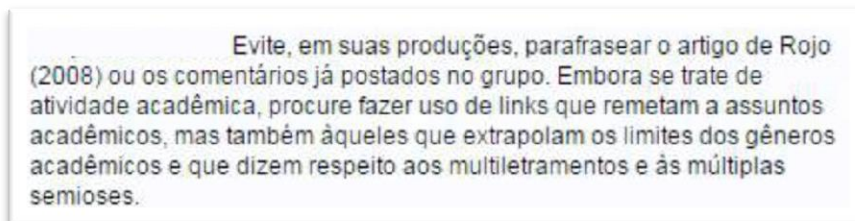
Figura 14 - *Link da proposta + esfera midiática (b)*
(A2_22)

Na Figura 13, a menção aos cinco primeiros *links*, já apresentados na proposta da atividade, é seguida de *link* ao Jornal *Diário da Região*, que circula na região da cidade de São José do Rio Preto, local em que está situada a universidade onde o material foi produzido. A referida página trata de fatos relacionados à Educação no município. Trata-se de mais uma matéria que enfatiza o discurso do *déficit*, em consonância com o que foi apresentado nos textos da proposta.

A apresentação dos *links* dispostos na proposta é *resposta* imediata à solicitação institucional de utilização desses textos. Mostra também *habilidade de estudos e socialização acadêmica*, uma vez que é institucionalmente sabido que o uso de referências bibliográficas em trabalhos acadêmicos é valorizado pelo avaliador.

A presença de *links* associados à esfera midiática explicita indissociabilidade, da perspectiva do universitário, entre esferas, na medida em que, ao produzir o (seu) texto, parece buscar referências *on-line* de temas relacionados às propostas das atividades, como *resposta* à instituição, recorrendo a uso de *sites* vinculados às suas práticas letradas em ambiente digital com acesso à internet, como exemplificamos na Figura 14. Embora no vídeo (Figura 14) disponibilizado no *Youtube* haja discussão sobre Educação feita por Rubem Alves, renomado estudioso na área, o propósito deste vídeo diferencia-se das discussões propostas em *sites* específicos de produções acadêmicas pelo fato de não se restringir a um público específico, como geralmente o é a publicação de um artigo científico, por exemplo.

Observamos haver, em vários textos, paráfrase do texto de Rojo (2008), com pouca utilização de recursos a artigos, dissertações, teses, resultantes de pesquisa bibliográfica. Embora em A1 houvesse *links* (na proposta da atividade) remetentes ao texto-base, não utilizados pelos universitários na produção dos textos, a pesquisadora, na condição de estagiária, fez um comentário ao grupo, na tentativa de explicitar melhor a atividade, como exemplificamos a seguir, na Figura 15:



Evite, em suas produções, parafrasear o artigo de Rojo (2008) ou os comentários já postados no grupo. Embora se trate de atividade acadêmica, procure fazer uso de links que remetam a assuntos acadêmicos, mas também àqueles que extrapolam os limites dos gêneros acadêmicos e que dizem respeito aos multiletramentos e às múltiplas semioses.

Figura 15 - Comentário da estagiária para atividade 1 (A1)
Disponível em: www.facebook.com. Acesso em: maio/2013.

Após o comentário feito, não observamos alterações nos textos dos alunos. Este índice corrobora o fato de que a habilidade para o uso de determinados recursos digitais não é da natureza do desenvolvimento de competência para sua utilização, conforme discute Lillis (1990). Se assim fosse, haveria utilização de *links* presentes na proposta de A1 nas produções textuais dos universitários.

Ao observarmos a ausência de *links* da proposta em A1 e a ocorrência de 39 (do total de 47 textos) usos destes *links* em A2, nossa análise aponta para o caráter dialógico da linguagem, entendendo que a constituição heterogênea do uso de *links* está relacionada, dentre outros fatores, a uma *resposta* do universitário à professora responsável/à instituição, dado o caráter avaliativo de A2, o qual parece “exigir” (no processo dialógico da linguagem), essa “devolutiva” dos universitários, evidenciada, ainda, na presença de referências bibliográficas ao final da produção textual, modo marcado de mostrar certa filiação institucional. A constituição heterogênea do uso de *links* está relacionada, também, a dizeres da esfera midiática (e não somente da institucional acadêmica)

sobre uso de TDIC dentro ou fora da escola, como mostram as diferentes pesquisas realizadas com base no motor de busca *Google* (não o *Google Scholar* – popular ferramenta de pesquisa do *Google* voltada a trabalhos acadêmicos).

Passamos à apresentação de recortes de textos dos universitários em que os *links* utilizados são referentes à esfera midiática, seguidos de sua análise:

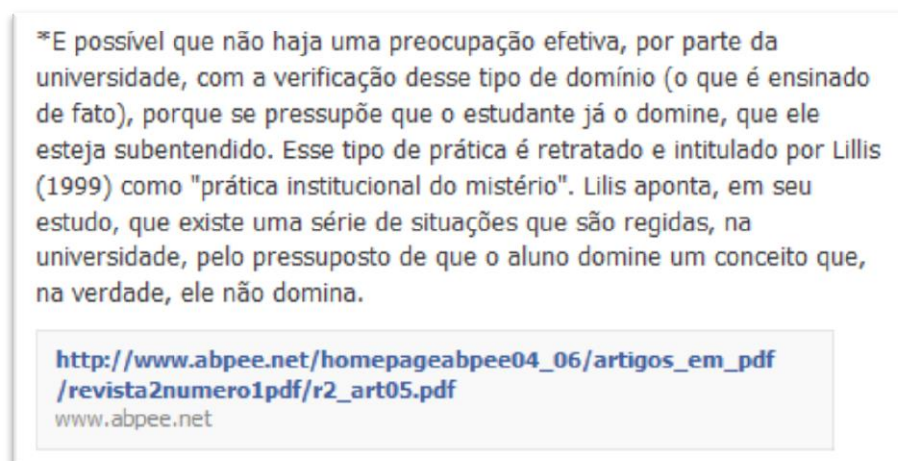
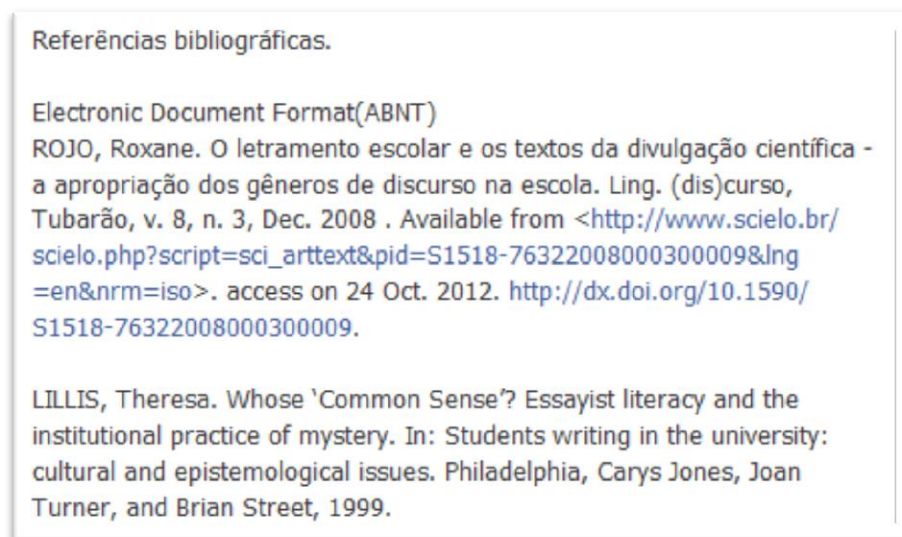


Figura 16 - *Link* referente à esfera acadêmica (a)²⁹
(A2_20)

²⁹ Este exemplo, cujo texto é retomado integralmente nas Figuras 22 a 24, será pormenorizadamente analisado no critério seguinte que diz respeito ao uso dos recursos multimodais. Neste momento, nos ateremos apenas ao recorte deste texto e à discussão que se refere à esfera a que ele remete.



**Figura 17 - Link referente à esfera acadêmica (b)
(A2_09)**

Foi observada ocorrência pontual de uso de *links* provenientes de bancos de Dissertação e Tese e de *sites* de periódicos especializados, em produções de sujeitos distintos, os quais abordam o tema da Educação e Novas Tecnologias. A referência, quando feita, é direcionada ao *Currículo Lattes*, plataforma criada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que reúne informações sobre currículos, grupos de pesquisa e instituições; ao *site Scielo* (biblioteca eletrônica que abrange coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros); ao catálogo comercial da *Editora Parábola*, especializada em publicações voltadas à área da linguagem e literatura; ao *site* da *ABPEE* (Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial).

Lembramos que, após a primeira postagem no *Facebook*, os alunos tiveram aula sobre pesquisa científica na internet, com explicações

sobre acesso e funcionamento de plataformas de pesquisa, sendo solicitado, em seguida, que comentassem postagens publicadas por outros alunos ou inserissem novas postagens a partir daquela aula, levando em consideração a referida aula sobre pesquisa científica na internet. O que pode ser observado a partir das novas postagens e dos comentários é que os *links* utilizados pelos universitários, em sua maioria, se mantiveram relacionados à divulgação midiática sobre os temas em questão, havendo uso de apenas três referências a *links* relacionados à discussão privilegiada pela academia, como exemplificamos acima.

A porcentagem reduzida dessas referências aponta para determinada concepção de práticas letradas, pelos universitários, as quais devem ser usadas apenas em determinadas situações de enunciação, na academia, a exemplo de escrita de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), dissertações e teses, parecendo ser suficiente, para a execução das atividades propostas (A1 e A2), o uso de *sites* não especializados. É possível observar que a referência a esses *sites*, quando feita, é apresentada apenas como indicação dos *links* advindos das propostas das atividades, o que também configura *resposta* à instituição.

De acordo com os pressupostos teóricos assumidos para a análise, o uso de *links* voltado às esferas midiática ou acadêmica indicia *resposta* do escrevente às instruções das atividades propostas, numa tentativa de

aproximação ao que para ele representa como prática letrada privilegiada no contexto institucional acadêmico.

No entanto, a mobilização de maioria de *links* referentes à esfera midiática indicia que os universitários, professores em formação inicial, transitam, pelo menos nesse período do curso superior (equivalente à metade do curso), mais por esta esfera do que propriamente pela esfera acadêmica, ou seja, indicia certa relação de alteridade no processo dialógico, com base no qual a “identidade” dos universitários emergiria em meio a práticas letradas diversas, não exclusivamente acadêmicas – como gostaria, talvez, de observar a instituição universitária –, mas heterogêneas, advindas de um cotidiano e de um fazer em que “ciência” e “fazer científico” se confundiriam com “divulgação científica” feita pela mídia não especializada.

Retomamos, com Lillis (1999), que ainda que o uso de determinados recursos privilegiados possam ser explicitados aos alunos, como no caso da aula sobre pesquisa bibliográfica em meio digital, esses fatores, por si mesmos, não são condições de apropriação de conhecimentos pelos universitários, pois o acesso a determinados conhecimentos envolve, dentre outras, questões de identidade que permitem (ou não) que a escrita seja concebida como prática social.

Tais questões de identidade podem ser questionadas em relação ao uso dos *links* nos textos dos universitários que apontam para uma projeção do que eles entendem por “científico”, já que parece ser o

bastante, para eles, a inserção de *links* da proposta – que no caso de A2 também fazem referência à esfera midiática – com acréscimo de outro *link* também referente a esta esfera.

Recorremos a Corrêa (2011) para argumentar que, por mais que haja tentativa de explicitação de determinadas práticas letradas, por parte da instituição aos universitários, devemos considerar que determinados aspectos podem permanecer “ocultos”, uma vez que o caráter das práticas sociais é sobretudo histórico e é atravessado, de maneira radical, pelo *Outro* com quem se dialoga.

Da perspectiva institucional, a expectativa era a de que os universitários utilizassem recursos digitais de banco de dados especializado, uma vez que haviam tido aula com a Diretora da Biblioteca do Instituto, com explicitação do funcionamento de plataformas digitais de pesquisa acadêmica. A ausência de correspondência entre o que é oferecido pela instituição e o que é executado pelo universitário nas discussões promovidas a partir do texto-base parece apontar para uma “lacuna”, já que a explicitação da atividade pela universidade não foi suficiente para que os escreventes se apropriassem de determinada prática letrada privilegiada nesse contexto. Esse tipo de atendimento é o que seria esperado de uma perspectiva da instrumentalização, por exemplo, considerando-se uma resposta imediata a uma ação. De uma perspectiva discursiva, no entanto, consideramos que há outros aspectos envolvidos na produção dos sentidos da linguagem, a exemplo daqueles

que envolvem escolhas (sócio-históricas, não individuais) feitas pelos sujeitos em relação a *links*, de natureza não restrita a uma operação, mas são constituídas por crenças e valores relacionados ao que os universitários acreditam ser relevante na produção textual.

Embora não seja possível saber se os alunos já haviam tido acesso à prática letrada em contexto digital e acadêmico nesta e/ou em outra(s) disciplina(s), podemos observar, levando-se em conta o conceito de *letramento acadêmico* discutido e proposto pelos *Novos Estudos do Letramento*, que informar aos universitários como se usa bancos de dados ou bases para pesquisa acadêmica não é condição para que eles os utilizem e desenvolvam – a partir da *linkagem* em páginas hipertextuais que tratam dos temas científicos abordados na proposta –, reflexões mais aprofundadas sobre esses temas, o que corrobora a ideia de que o acesso a determinadas práticas letradas não se refere (apenas) à apropriação de técnica através de meios informacionais.

Da perspectiva dialógica de linguagem, não se trata de observar esses contextos de um ponto de vista somente empírico, mas, sim, de levar em conta as relações que são estabelecidas entre os sujeitos e o espaço social de produção dos textos. Desse modo, pensar em contexto institucional escolar implica considerar forças históricas evidenciadas na instituição escolar e relações de forças identitárias das práticas sociais de linguagem que se fazem presentes na construção dos textos – fator que

“atravessa” o modo como os universitários enunciam na rede social em questão.

Por forças históricas entendemos aquelas regidas por valores e crenças na instituição escolar como lugar social no qual os sujeitos têm acesso a determinados conhecimentos, o que só seria possível nesse contexto. São ainda aquelas que regem e determinam tanto as posições ocupadas pelos sujeitos enquanto membros dessa instituição, quanto os conteúdos e as práticas de linguagem que se tornam legitimados socialmente *per si*. Essas forças históricas constituem as forças identitárias, na medida em que a instituição escolar busca, segundo valores e interesses de uma classe economicamente favorecida – se considerarmos os letramentos privilegiados nesse contexto –, relacionar o ensino e a aprendizagem à noção de desenvolvimento e possibilidade de inserção em uma sociedade cujos produtos são mais valorizados que os processos sociais pelos quais esses produtos são constituídos.

Por relações de força entendemos, conforme Pêcheux (2008), que o lugar de enunciação se dá em ordem de dominância entre os enunciadores que ocupam representações sociais diferentes, o que demanda diferentes produções de sentido para os sujeitos, já que um discurso sempre remete a outro discurso com o qual ele mantém as mais diferentes relações. Nesse caso, vale lembrar que os universitários, ao produzirem seus textos, o fazem a partir da interlocução que estabelecem a partir desse contexto – sabendo que, ao enunciar, embora utilizem a

rede social *Facebook* fora da universidade, em suas relações interpessoais, na universidade o fazem de um lugar (e um espaço) social determinado em que objetiva, a princípio, cumprir a atividade solicitada.

Vale lembrar, com Lea e Street (2006), dos modelos de letramento acadêmico para refletir sobre esses dizeres dos universitários e em quais concepções de letramento eles poderiam ser categorizados, se se considerar uma possibilidade de caracterizá-los metodologicamente. Se avaliássemos os posicionamentos desses alunos segundo o “modelo de habilidades”, poderíamos pensar que a inserção do “novo” para os universitários dependeria, sobretudo, do domínio de técnicas e tecnologias para que houvesse avanço significativo nas questões relativas à Educação. Se partíssemos da perspectiva do “modelo de socialização acadêmica” e das expectativas do professor, poderíamos pensar que a não apropriação, pelos universitários, dos gêneros privilegiados pela instituição seria a resposta para o “não atendimento” à proposta, sem problematizar questões sociais que constituem esse modo de apropriação como, por exemplo, forças históricas e relações de poder (cf. PÊCHEUX, 2008) as quais “atravessam” os processos de enunciação. Por outro lado, ao assumirmos o “modelo de letramento acadêmico”, problematizamos os dizeres dos universitários a respeito de Educação e TDIC no âmbito das noções de identidade e autoridade vinculadas à natureza institucional, que abrange, além (e antes) do domínio de habilidade e de apropriação

de determinados gêneros, questões culturais e ideológicas, inerentes a qualquer processo enunciativo.

Neste caso, ao investigarmos os posicionamentos com base nos quais os universitários enunciariam, afirmamos, segundo a hipótese que sustenta a análise do critério “a”, que suas condições de acesso a determinados gêneros e a TDIC e os efeitos de sentido produzidos nos enunciados (em relação a si, ao outro, às condições de produção) se inserem no processo de interação com o *Outro*, considerando, com Bakhtin (2006), que todo enunciado é atravessado por *já-ditos*, por valores e crenças que os constitui.

A seguir, apresentamos e discutimos o segundo critério eleito para análise do material, referente ao uso de recursos multimodais mobilizados nos textos dos universitários.

4.1.2 Links e Recursos multimodais

Levamos em conta, nesta análise, os recursos multimodais apontados pelos *links* utilizados pelos alunos. Assim, ao categorizar a leitura em “somente base gráfica”, por exemplo, nos referimos a *links* utilizados pelos alunos que remetem a páginas disponibilizadas com apenas este recurso. Ao “*linkar*” a página, como exemplificada a seguir, temos acesso a textos produzidos em base gráfica alfabética:

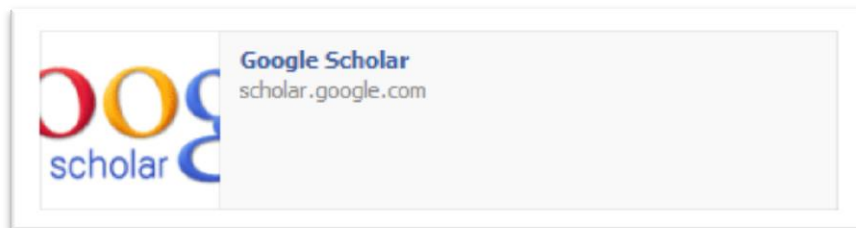



Figura 18 - *Link* referente a uso somente de recurso gráfico (A1_24)

Por uso de mais um recurso, entendemos os *links* utilizados nos textos que remetem a *sites* de jornais, revistas, vídeos e afins que apresentam textos em diferentes formatos: base gráfica, imagem estática e/ou em movimento, como se segue no exemplo:

Com base no trabalho desenvolvido por Hamilton (2002), temos, no trabalho desenvolvido por Rojo (2008), a apresentação dos estudos sobre multiletramentos, dos letramentos multissemióticos e dos letramentos críticos e protagonistas.

Apresento agora dois links, sendo o primeiro (<http://educador.brasilescola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>) que trata da diferenciação entre Letramentos e Alfabetização, desenvolvido pela professora Amelia Hamze, enquanto que o segundo (<http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/historia-quadrinhos-1.htm>), a partir de uma visão que inclua os alunos no ambiente escolar a partir de seus letramentos (histórias em quadrinhos, charges, cartoons), traz uma proposta de atividade a ser desenvolvida em sala de aula.



Alfabetização ou Letramento? - Educador Brasil Escola
 educador.brasilescola.com
 O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita.

Figura 19 - *Link* referente a mais de um recurso (A1_07)

A hipótese que sustenta a análise deste critério é a de que os recursos multimodais utilizados pelos universitários podem ser tomados como índices de heterogeneidade mostrada não marcada, que apontam para determinadas concepções de texto e de linguagem que embasam os dizeres desses alunos.

Segue tabela com dados quantitativos relativos ao uso de recursos multimodais pelos universitários. Em seguida, apresentamos análise referente a recursos multimodais, a exemplo dos de base gráfica alfabética, dos imagéticos (estáticos ou em movimento) e dos sonoros, observados nos textos.³⁰

Tabela 3 - Recursos multimodais utilizados nos textos

	A1	A2	Total
Somente imagem em movimento	06	0	08
Somente base gráfica	03	01	29
Uso de mais de um recurso	16	46	32
Total de textos	25	47	72

Observamos, no total de setenta e dois textos, apenas seis ocorrências de *links* que remeteram a páginas com imagem em movimento, a exemplo de vídeo com entrevista, em A1 e nenhuma apresentando apenas este recurso em A2. A ausência de uso de apenas o recurso de imagem em movimento em A2 pode ser explicada pelo fato

³⁰ Os números das tabelas correspondem a textos de diferentes sujeitos participantes da pesquisa.

de que em A2 quase todos os universitários (com exceção de um) fizeram uso de *links* da proposta da atividade que remetiam a páginas com presença de mais de um recurso.

Em relação ao uso de recurso restrito à base gráfica, pudemos observar, no conjunto do material, três ocorrências deste recurso em A1 e apenas uma em A2. Por recurso somente de base gráfica entendemos aqueles cujos *links* remetem a páginas cujos conteúdos são disponibilizados apenas nesta base.

Vejamos alguns exemplos:

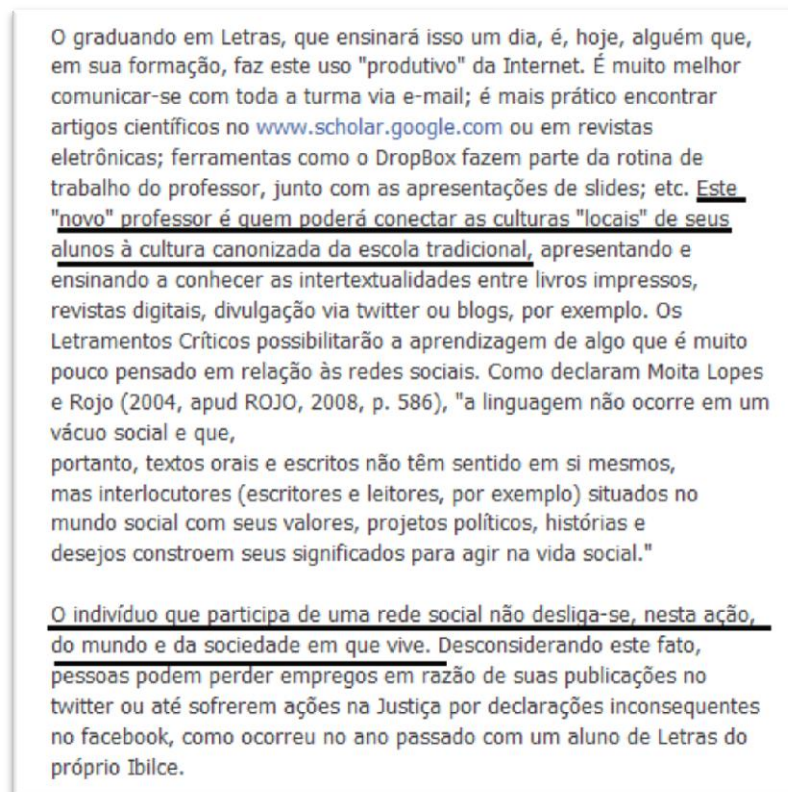


Figura 20 - *Link* referente ao uso de recurso de base gráfica (1a)³¹
(A1_24)³²

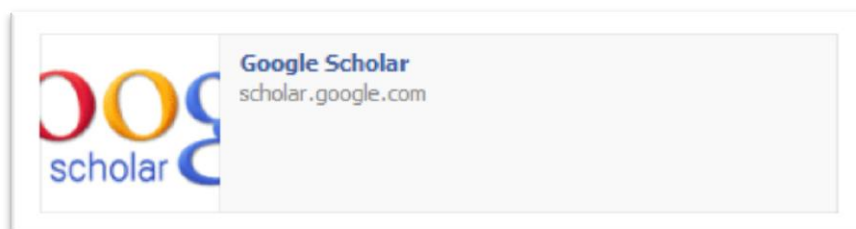


Figura 21 - *Link* referente ao uso de recurso de base gráfica (1b)
(A1_24)

³¹ Devido a uma coerção da ferramenta (*Paint* do Word, recurso para tratamento de imagem), não é possível disponibilizar o texto (parcial ou total) do aluno em uma só Figura. Nesses casos, utilizamos a sequência 1a-1b-1c, etc. para identificá-los, quando se trata de texto do mesmo aluno, e 2a-2b, 3a-3b, sucessivamente, quando se trata de exemplos de textos referentes à análise do mesmo critério.

³² Os grifos em todas as Figuras são nossos.

Neste exemplo, o recurso utilizado foi caracterizado como de base gráfica por remeter a uma página, o *Google Scholar*, site voltado a pesquisas acadêmicas, em que o conteúdo é disponibilizado desta forma. Ao ler as afirmações do universitário podemos observar uma distinção feita entre o “mundo *on-line*” e o “mundo *off-line*”. Neste mundo, segundo o aluno, haveria um “vácuo” deixado pelo ensino tradicional que, ao não fazer uso de TDIC, seria desconectado da cultura local, apagando o fato de que no processo de ensino as interações entre o sujeito e a linguagem é que são prioridade. Retoma-se, nesse caso, *já-ditos* sobre o suposto caráter revolucionário da inserção de TDIC no contexto acadêmico, como se os sentidos estivessem nos recursos e não nas relações entre os sujeitos e o uso que fazem deles.

Vejamos um segundo exemplo de uso de recurso de base gráfica:

"A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor"

A partir da leitura dos textos propostos para a execução desta atividade, é possível perceber a divergência considerável que existe entre a ideia que se faz do papel do profissional graduado em Letras (aquele que deve auxiliar o aluno na construção de conhecimento sobre língua e literatura de forma eficiente, ideia exposta no "Guia de Profissões 2010") e do papel que ele desempenha de fato. Quem opta cursar Licenciatura em Letras deve estar ao menos minimamente interessado na prática do magistério, uma vez que cursos de licenciatura são cursos de formação de professores. Porém, com o desenvolvimento da formação acadêmica, o estudante de letras é constantemente e majoritariamente exposto a um discurso que, ao mesmo passo que contribui imensamente para o amadurecimento científico, possui pouca ou nenhuma aplicação real na prática de ensino. Para exemplificar essa situação, basta que se volte o olhar à produção escrita desenvolvida pelos alunos de licenciatura: elas são, quase exclusivamente, de cunho científico. A necessidade desse tipo de produção textual na universidade é indiscutível, o aluno está passando por um processo de formação profissional, é evidente que ele deva dominar esse discurso. Entretanto, também é indispensável que, num curso de formação de professores, se verifique o domínio de outras modalidades do discurso, porque são essas que ele vai ter de ensinar de fato.* É importante pontuar que, com isso, não se pretende dizer que o

Figura 22 - *Link* referente ao uso de recurso de base gráfica (2a)
(A2_20)

E possível notar essa preocupação no discurso de alguns professores que tiveram seus relatos publicados em um artigo da Revista Brasileira de Educação Especial, disponível em pdf: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art05.pdf>, especialmente os relatos das seções "Medicalização das explicações", "Pluralidade de papéis" e no segundo depoimento da seção "Seu papel enquanto professoras".

Figura 23 - *Link* referente ao uso de recurso de base gráfica (2b)
(A2_20)

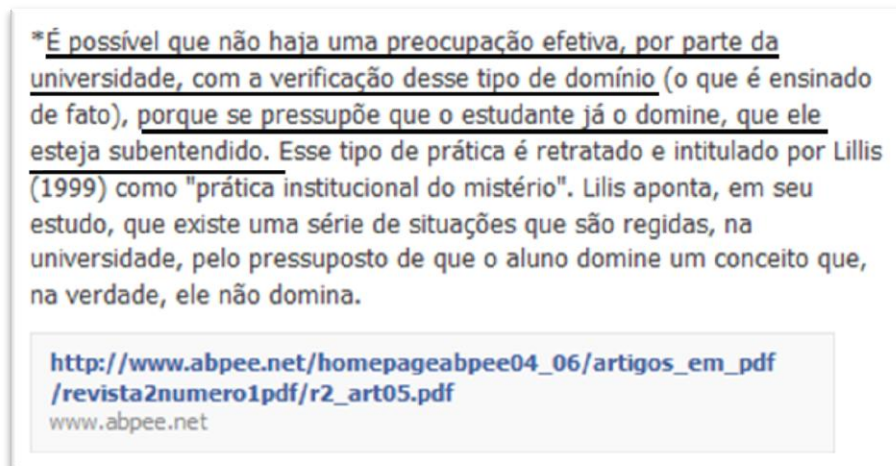


Figura 24 - Link referente ao uso de recurso de base gráfica (2c)
(A2_20)

A primeira observação que fizemos em relação a este texto é que ele é o único (no total de 47 textos de A2) que não traz nenhum *link* referenciado na proposta da atividade, embora cite uma das referências – “Guia de Profissões 2010” na introdução do texto. Este dado singular aponta para duas questões: por um lado, o universitário pensou não ser necessário o uso de referências no final do texto, prática comum solicitada nesta disciplina, considerando suficiente o uso de *link*, segundo orientação explícita na proposta; por outro lado, observamos que o *link* utilizado no desenvolvimento do texto é o mesmo que aparece na conclusão. Trata-se de uma coerção da ferramenta, pois, ao “linkar” o endereço no texto, ele aparece automaticamente no final. O usuário pode, nesse caso, optar por mantê-lo na conclusão, ou não.

Ao defender a ideia de que há uma “divergência considerável entre a ideia do que se faz do papel do profissional graduado em Letras (...) e

do papel que ele desempenha de fato”, o universitário opõe a formação acadêmica ao exercício da futura profissão de educador, questionando a ênfase que se dá em contexto acadêmico a práticas letradas como, por exemplo, a escrita de textos científicos e sua aplicabilidade na “prática de ensino”. Ao dissociar teoria e prática, o universitário retoma *já-ditos* recorrentes no senso comum vinculados à ideia de o que se faz com a teoria difere da prática. Apaga-se, desse modo, o fato de que a toda prática é inerente uma teoria que a sustente, seja essa teoria explícita, ou não. Apaga-se, ainda, o fato de sermos sujeitos social e ideologicamente constituídos. O que também pode ser notado na afirmação desse universitário que, apoiado na discussão que Lillis (1990) faz sobre “aspectos ocultos do letramento”, presente no texto-base, questiona o fato de que a escrita acadêmica, que ele chama de “modalidade de discurso”, é uma prática letrada que os alunos não dominam, mas a universidade age como se fosse um conhecimento subentendido.

Embora o aluno retome discussão feita por Lillis (1990), o escopo teórico da autora, presente no texto-base, não é questionado pelo aluno, como, por exemplo, a concepção de escrita e de linguagem baseada numa noção de modalidade, que pressupõe restrição ao domínio do código. Ao fazer tais distinções entre teoria e prática, apropriação e uso de determinadas práticas, o universitário coloca em questão o modo como concebe o processo de ensino, “apagando” (de maneira inconsciente) fatores ideológicos constitutivos dos letramentos e o próprio papel de

aluno em um contexto acadêmico que, *a priori*, seria o de refletir, por meio de textos científicos, sobre práticas letradas (no caso particular do curso de Letras), como são constituídas, como emergem na sociedade e o modo pelo qual se dá o seu acesso.

A seguir, apresentamos e analisamos exemplos de textos com uso de mais de um recurso multimodal, entendido como aqueles cujos *links* apontam para textos em que há presença de recurso de base gráfica, imagem estática e/ou em movimento e/ou recurso sonoro, a exemplo de revistas e jornais eletrônicos, vídeos e outros.

Considerando o letramento como práticas sociais que envolvem ou não a escrita, notamos que se trata de um conceito mais amplo do que a questão da alfabetização, na medida em que esta poderia ser entendida como um processo de codificação e decodificação do alfabeto. Dessa maneira, a alfabetização pode ser entendida como uma aquisição de uma técnica, enquanto que o letramento poderia ser entendido como a apropriação de uma prática. Rojo (2008) fala em "letramentos", isto é, a autora reconhece que existem vários letramentos, afirmando, com base em Hamilton (2002), que esses se distinguem entre "dominantes" e "locais". Para Rojo, em um contexto institucional há uma forte e tradicional imposição de letramentos considerados valorizados socialmente, de forma que os diversos multiletramentos são ignorados. Sendo assim, a autora critica essa postura institucional, defendendo a ideia de agregação dos múltiplos letramentos ao contexto escolar, logo, acredita que a educação linguística não deve se limitar à matéria verbal, mas deve proporcionar ao aluno uma ampla noção de texto e de língua, afinal, linguagem pressupõe sujeito que pressupõe interação social a qual, atualmente, caracteriza-se pela influência tecnológica. Assim, apresento um vídeo que reconhece letramento como práticas sociais, considerando as diversas formas de interação social e a aquisição de inúmeros gêneros. A partir desse ponto de vista, concluo que todo indivíduo que está inserido em um meio social, cultural é letrado e que, portanto, seu conhecimento deve ser reconhecido, aproveitado e desenvolvido na escola.

<http://www.youtube.com/watch?v=K8RHxK0eTQQ>

Figura 25 - Link referente a mais de um recurso (1a)
(A1_13)



Figura 26 - Link referente a mais de um recurso (1b)
(A1_13)

Observamos, nas Figuras 25 e 26, que, embora o universitário apresente discussão sobre o conceito de letramento como prática social,

como destacado na Figura 25, ele aborda esta questão do ponto de vista da apropriação de gêneros.

O vídeo apresentado coloca em destaque concepção “não tradicional” de letramento ao refutar a ideia de que saber ler é saber gramática, relacionando este conceito a práticas sociais, a exemplo de leitura e escrita de um bilhete, mas a discussão feita restringe a ideia de texto a “texto escrito”. Educar, deste ponto de vista, é levar o sujeito a se inserir em um mundo letrado, se apropriando de determinados gêneros, sem questionar o que significam práticas letradas em contextos situados ou como se dá (e o que se faz com) o seu acesso.

Analisando este posicionamento segundo os modelos de letramento propostos por Lea e Street (2006), ainda que haja discussão sobre este conceito como prática social, neste exemplo “prática” se restringe à ideia do modelo de socialização, segundo o qual os sujeitos se apropriariam de determinados gêneros, considerados estáveis, sem questionar as condições de produção de determinadas práticas letradas.

Vejamos outro exemplo de *link* referente ao uso de mais de um recurso:

Rajo (2008) ressalta a importância da ampliação da noção de letramento, tanto para o campo da imagem, música e outros sistemas de signo que vão além da escrita alfabética. Considero primordial trabalhar em sala de aula relacionando estes diversos campos semióticos. Um vídeo que trabalha com recursos semióticos distintos, e relaciona o sistema alfabético com os recursos audiovisuais, é o vídeo "Tomorrow Everything Will Be Alright", do artista libanês Akram Zaatari. O vídeo, que integra uma importante exposição de arte contemporânea, se apropria de recursos multissemióticos para tratar de uma narrativa digna de uma obra literária. Ao lançar mão de uma máquina de escrever, utilizando ao mesmo tempo o mecanismo de um chat online, podemos nos questionar sobre as diferentes tecnologias que tínhamos a nossa disposição vinte anos atrás, e as tecnologias que dispomos na atualidade. Ao vermos a personagem do vídeo datilografando e codificando seus pensamentos, temos contato direto com o processo da escrita e da leitura, e ao observarmos o mecanismo de resposta automática, entramos em contato com os novos meios de comunicação como o msn e o facebook. Vale ressaltar que o vídeo é uma obra de arte, e partindo deste aspecto, pode-se relacionar a escrita alfabética com o fazer artístico, como a literatura. Deste modo, há a possibilidade de ampliar a noção de letramento para as artes plásticas e artes audiovisuais, tais como pintura, cinema, música, entre outros, a fim de atingir mais eficácia no aprendizado e no multiletramento do aluno.

Abaixo, uma pequena amostra do vídeo, disponibilizado no site da Itinerância VideoBrasil:

Figura 27 - Link referente a uso de mais de um recurso (2a)
(A1_08)

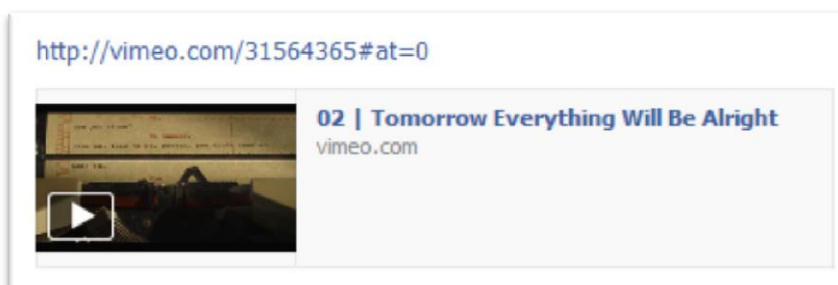


Figura 28 - Link referente a uso de mais de um recurso (2b)
(A1_08)

Ao utilizar este recurso de base gráfica e imagem em movimento o universitário tenta fazer uma aproximação entre a discussão proposta por Rojo (2008) e o vídeo. Neste vídeo, apresentado por Akram Zaatari no 17.º Festival Internacional de Arte Contemporânea, promovido pelo SESC/SP (Serviço Social do Comércio de São Paulo), em 2011, há a imagem de mãos datilografando o seguinte texto: “Você se foi de repente e deu as costas para mim. Mas você adorava minhas costas.”

Embora o universitário afirme, como destacado no exemplo, que considera “primordial trabalhar em sala de aula relacionando estes diversos campos semióticos” e, embora uma leitura possível do vídeo seja a da transitoriedade do uso de diferentes recursos – indiciado tanto pela imagem de alguém datilografando em vídeo da internet, quanto pelos dizeres “deu as costas para mim”, que poderia ser lido como uma referência à máquina relegada ao passado – a discussão apresentada no vídeo implica determinada concepção de linguagem não condizente com aquela adotada por Rojo (2008), já que esta autora refuta a ideia de linguagem como “codificação do pensamento”. Tal distinção aponta tanto para uma concepção de linguagem baseada na ideia de expressão do pensamento, como para uma concepção de texto baseada na noção de apropriação de códigos para esta expressão, pressupondo-se transparência da linguagem.

Entendo o domínio de diferentes meios de comunicação como essencial para um graduando em letras. Uma vez que o mundo se dá por relações de comunicação e diferentes modos de escrita, as mídias menos valorizadas na escola fazem parte dessa relação e não devem ser apresentadas como realidade distante dos alunos e dos professores.

É fato que algumas instituições de ensino mudaram e passaram a considerar meios de comunicação "populares" como tipos de letramento, sendo importantes para a escola. No texto de Rojo (2008) podemos depreender que com os novos tipos de letramento (entre eles o letramento tecnológico) obtivemos algumas mudanças no ensino. Na visão de uma delas, segundo Rojo (2008, p. 584): "(...) já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outra modalidade de língua (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) (...)"

Figura 29 - *Link* referente a uso de mais de um recurso (3a)
(A1_16)

Du seja, o professor de língua materna não deve ficar restrito apenas ao ensino de língua fazendo sua aula ficar monótona, é preciso dinamismo para despertar a atenção do aluno e não há absolutamente nada de errado em utilizar novos recursos didáticos, recursos que fazem parte da vida e da realidade dos alunos. Ao levar para a sala de aula uma música, por exemplo, o professor relaciona o ensino da língua (pois pode analisá-la de acordo com a gramática e com sua relação de sentido) e aproxima-se da realidade dos alunos ao mostrar-lhes um meio de comunicação com o qual têm bastante contato - o gênero musical. Mas o professor não deve ficar restrito às práticas sociais de ensino de língua materna em sala de aula, pode apoiar-se em tarefas e trabalhos que devem ser desenvolvidos em casa, como mostra o site <http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/a-tecnologia-sala-aula.htm>



A tecnologia e a sala de aula - Educador Brasil Escola

educador.brasilescola.com

O que fazer quando a escola não dispõe de recursos tecnológicos?

Figura 30 - *Link* referente a uso de mais de um recurso (3b)
(A1_16)

Observamos na Figura 30 que o universitário utiliza um *link* que remete à página de uma revista brasileira *on-line* – Educador Brasil

Escola –, cujo conteúdo, voltado à divulgação de textos sobre Educação, é disposto por meio de recursos de base gráfica alfabética, imagens estáticas e em movimento, em geral, característica do formato de revistas eletrônicas. No tratamento de assuntos voltados à Educação, esta revista tem como um dos objetivos, uma ampla divulgação de seus conteúdos a educadores em geral. No entanto, como também pode ser observado, não há problematização sobre os conflitos que envolvem as práticas de letramento. A relação estabelecida entre “dinamismo” e TDIC é pautada em noção instrumental das tecnologias vinculada à ideia de que a apropriação de determinados recursos seria suficiente para o acesso e desenvolvimento de práticas letradas acadêmicas.

Vejamos mais um exemplo de texto com uso de mais de um recurso multimodal:

1ª Avaliação "Prática de Leitura e Produção de Texto II" – Segundo Semestre/Letras Noturno
<<A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor>>

No dia 15 de março de 2010, o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo/SP, inaugurava a exposição "Menas: o certo do errado, o errado do certo". Conforme publicação da Secretaria da Educação, "O próprio título da exposição é uma provocação. Mesmo sabendo que "menos" é um advérbio, portanto, invariável, quantas vezes já não ouvimos a "concordância" com o gênero feminino por pessoas das mais diferentes classes e idades. Para os curadores da exposição, os professores Ataliba de Castilho e Eduardo Calbucci, Menas está na fronteira entre tudo o que não vale e o vale-tudo. E essa provocação é a proposta da exposição que ocupa cerca de 450 metros quadrados do Museu da Língua Portuguesa com sete instalações para enumerar nossos "erros" linguísticos mais comuns, entender por que erramos e discutir a amplitude e a criatividade da língua." (<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/enoticia.php?id=208094>).

A reflexão proposta pela exposição faz-nos pensar na imagem que a sociedade reproduz do papel da língua e da linguagem, no lugar do "erro", e, ainda, na expectativa que se constrói em torno da imagem mítica do professor de língua portuguesa.

**Figura 31 - Link referente a uso de mais de um recurso (4a)
(A1_05)**

sabemos que nenhum discurso é totalmente neutro, carregando, assim, a ideologia de quem o escreve, o aceita, o compartilha, o reproduz. Pensar a língua é, portanto, pensar, sobretudo, os seus falantes. Ao propor tal reflexão, o Museu da Língua Portuguesa buscou, de certo modo, devolver à sociedade a intimidade com o Português que lhe é de direito, sendo o Português a língua materna do povo brasileiro. São vários os pontos que merecem discussão, quando o assunto envolve temas tão polêmicos como a formação acadêmica, o papel do graduando em Letras como futuro professor, a expectativa da sociedade em relação a esse docente, os discursos múltiplos e muitas vezes tão contraditórios que sempre envolvem os temas aqui relacionados.

Pensando, primeiramente, a relação do povo com a sua língua e as práticas de letramento, Rojo (2008) pontua o desprestígio e a desvalorização que os letramentos vernaculares, nascidos no cotidiano do povo, ainda sofrem. (cf. ROJO, 2008, p. 582 – 583). A escola, muitas vezes, é a grande aliada e difusora da ideia do português correto, bonito e ideal. Alguns dos primeiros impasses do estudante de Letras são, justamente, ingressar na Universidade e romper o preconceito que ele próprio possui com a língua, e a visão dicotômica internalizada de língua escrita (“lugar do acerto”) e falada (“lugar do caos”). No decorrer do curso, entretanto, com as discussões e com as leituras, o formando em Letras vai sendo preparado para pensar a língua e a linguagem em uma perspectiva dialógica (cf. LILLIS, 1999, p. 127 – 147), que vai muito além do contato face-a-face entre interlocutores, englobando ideologia, endereçamento, jogo de imagens, condições de produção, momento histórico etc.

**Figura 32 - Link referente a uso de mais de um recurso (4b)
(A1_05)**

Assim, em meio a conflitos de o que ensinar - "as regras, o uso prático e as principais obras" (<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>), e/ou - os discursos e a "sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc" (ROJO, 2008, p. 586) e a conflitos relacionados a profissão "professor", tão desvalorizada, o graduando em Letras assume o seu papel. Não um único, um certo, um padrão, mas um múltiplo e variável, assim como a própria língua. O papel do futuro professor é o de ter, sobretudo, sensibilidade com o outro, para saber escolher o que, como e por que ensinar o que ensina.

Referências:

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/>

<lenoticia.php?id=208094http%3A%2F%2Fwww.unesp.br%2Fguia%2Fletras.php>

<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>

LILLIS, T. Whose "Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. P. 127 – 147.

**Figura 33 - Link referente a uso de mais de um recurso (4c)
(A1_05)**



Figura 34 - *Link* referente a uso de mais de um recurso (4d)
(A1_05)

Neste exemplo, notamos que o universitário também mobiliza mais de um recurso a fim de embasar a discussão sobre o tema e, como observamos no conjunto do material de A2 (em 46, do total de 47 textos),³³ há uso, nas referências bibliográficas, dos *links* dispostos na proposta, que remetem a páginas que apresentam o uso de mais de um recurso multimodal.

Notamos, no entanto, que embora o aluno faça uso de diferentes recursos em sua produção textual e, embora estabeleça uma relação conceitual coerente com os dizeres dos textos-base da atividade

³³ Dentre os quarenta e sete produzidos em A2, apenas um deles apresenta uso de um único recurso – de base gráfica alfabética – que está disposto nas Figuras 22 a 24 (correspondente a um enunciado) e foi analisado segundo esta categoria.

proposta, presente, principalmente nos trechos grifados no exemplo, na charge apresentada há uma referência sobre variação linguística do português falado que parece desconectada da discussão. Nesse caso, a charge parece repetir uma crítica sobre uso da língua portuguesa, em tom de piada, envolvendo falantes que não fazem uso da norma culta padrão, não condizente, portanto, com a discussão feita pelo aluno.

Como resultado das análises deste critério, entendemos que o uso dos recursos multimodais configura índice de heterogeneidade mostrada não marcada, ora apontando para determinada concepção de texto, pelo universitário, ainda que em ambiente multimodal, entendido como texto escrito, ora para concepção de Educação e TDIC voltada à noção de adequação às tecnologias como vetores de desenvolvimento, numa relação de autonomia entre recursos digitais e os sujeitos que deles fazem uso.

Retomando *já-ditos* historicamente constituídos sobre concepção de texto como “texto escrito”, parece ser suficiente, para o universitário, inserir *links* em sua produção, como se, por si, constituíssem “adequação” à “novidade” de uma prática letrada. Não é retomada a noção, por exemplo, de que o *link* não trata de objeto restrito a suportes digitais, mas podem ser confrontados com outras práticas letradas, consideradas tradicionais, como entrada em dicionários e nota de rodapé na estrutura de textos manuscritos e impressos. Partindo dessas considerações, retomamos, com Bakhtin (1979), a noção de que, embora todo enunciado

seja único e irrepetível, já que tem existência concreta na interação entre locutores, é sempre constituído de enunciados *já-ditos*. Tomando os textos dos universitários de uma perspectiva bakhtiniana, portanto, como constituídos por “várias vozes”, pelo *já-dito*, é possível inferir que eles mantêm relação dialógica com o já enunciado sócio-historicamente, configurando índices da heterogeneidade mostrada (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), entendendo que o uso da linguagem transcende os limites do domínio da ferramenta. O modo como cada universitário usa o *link* também é heterogêneo, pois práticas letradas que constituem os dizeres desse universitário integram também a projeção que ele faz do seu interlocutor na medida em que, ao enunciar em contexto digital no ambiente acadêmico, parece buscar atender à proposta da atividade neste contexto, em resposta ao professor, não se dissociando, no entanto, de outras práticas letradas digitais por ele executadas de maneira direta ou indireta fora do ambiente acadêmico.

4.2 Heterogeneidade mostrada não marcada

Nesta subseção discutimos posicionamentos discursivos dos universitários sobre Educação e uso de TDIC em contexto acadêmico, a partir dos *links* utilizados em seus textos.

4.2.1 *Posicionamentos de universitários sobre Educação e TDIC*

Ao analisar dados relativos ao posicionamento discursivo dos universitários enquanto estudantes de um Curso de Licenciatura em Letras, futuros professores, e à didática (ao fazerem menção ao uso de novas tecnologias em ambiente acadêmico), partimos da hipótese de que regularidades de uso de determinados *links* (e não de outros), nos textos, indiciam heterogeneidade mostrada não marcada (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), a qual coloca em evidência dizeres que constituem os discursos dos sujeitos e sua representação do uso de novas tecnologias em contexto acadêmico.

Pensando no contexto imediato de produção textual é previsto, da perspectiva dos universitários, por exemplo, que em sua leitura da atividade 1, tendo como base o texto de Rojo (2008), eles se aproximem de discussões sobre dissociação entre práticas de linguagem sistematizadas – e privilegiadas pela instituição escolar e práticas de linguagem vernaculares, com ênfase em questões relacionadas a letramento e escolarização. É possível prever, também da perspectiva dos universitários, que haja referência, nos seus textos, a múltiplos letramentos, a letramentos multissemióticos e a letramentos críticos, bem como a gêneros de divulgação científica, já que são temas propostos e discutidos no texto de Rojo (2008).

Em relação à atividade 2, a previsão é de que haja reprodução de críticas relacionadas às condições atuais da profissão docente, ao desinteresse dos alunos, bem como reflexões voltadas à escolha por essa profissão, se tomarmos por base os textos de apoio propostos para a execução da atividade.

Em contexto sócio-histórico, é previsto, tanto nos textos produzidos em A1 como em A2, o caráter interdiscursivo (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990) constitutivo dos enunciados, levando-se em conta a emergência de recursos tecnológicos digitais na Educação e o tratamento dessa temática, principalmente, pelas grandes mídias. Assim, era previsto que houvesse, nos textos, réplicas de dizeres sobre uso das TDIC na Educação, voltadas à defesa da instrumentalização vinculada, por sua vez, à ideia de desenvolvimento econômico e social.

Os critérios adotados para a leitura e interpretação dos textos se apoiam na concepção de leitura que assumimos, considerando, a exemplo de Duarte (2008), que os textos das propostas demandam determinadas interpretações pelo leitor e que os escreventes deixam, em suas produções, *pistas* que permitem a análise dos procedimentos utilizados por eles para a leitura.

Com relação à representação, para o graduando, do que seria um “bom professor”, dada a didática na atualidade, observamos, no total dos 72 (setenta e dois) textos, ocorrências de afirmação de que os

professores precisam se adequar ao uso das TDIC em suas práticas didáticas e se distanciar de práticas didáticas tradicionais.

Ao posicionar-se enquanto futuro professor há recorrência de afirmações análogas ao seu posicionamento enquanto aluno no que diz respeito ao uso de recursos digitais em sala de aula, com acréscimo de críticas vinculadas à ausência do uso desses recursos pelo (outro) professor em sala de aula, o que estaria atrelado a modelo tradicional de ensino que não faria uso de recursos digitais. Em relação à prática didática do professor, há críticas recorrentes voltadas à inabilidade do professor para lidar com novas tecnologias, de modo a distanciar práticas de linguagem em suporte digital dentro e fora da escola.

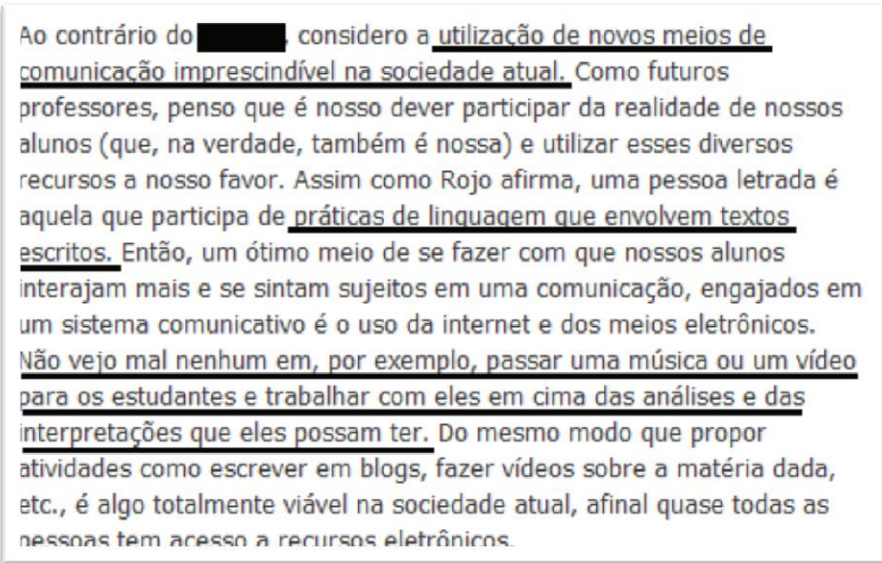
Tais posicionamentos podem indiciar os procedimentos interpretativos destes universitários, como, por exemplo, a afirmação, nos textos, de que os professores que não se “adequam” ao uso de novas tecnologias estariam em condição de defasagem em relação a outros professores e universitários que utilizariam esses recursos. Nesses enunciados destaca-se a relação com o *Outro*, marcada, de modo implícito, por discurso instrumental acerca do acesso a novas tecnologias.

Este índice aponta para um “apagamento” do sujeito nesta posição, na medida em que o universitário parece repetir representações acerca do papel do professor. Na posição de aluno, embora em curso de licenciatura, ele não se reconhece como futuro professor e se restringe a observar questões deficitárias relativas à prática didática do professor,

embora esteja imerso em prática de linguagem (na própria atividade que está desenvolvendo) que envolve o uso de recursos digitais, se ancorando em *já-ditos* sobre defasagem de práticas letradas acadêmicas recorrentes na esfera midiática, na tentativa de se alçar ao presumido social a respeito da representação das TDIC no contexto acadêmico.

Apresentamos abaixo exemplos de enunciados que consideramos representativos dos posicionamentos dos universitários em relação ao uso de TDIC no contexto acadêmico e à didática do professor em relação ao conjunto do material por nós coletado e, em seguida, sua análise.

Vejamos o enunciado seguinte:



Ao contrário do [REDACTED] considero a utilização de novos meios de comunicação imprescindível na sociedade atual. Como futuros professores, penso que é nosso dever participar da realidade de nossos alunos (que, na verdade, também é nossa) e utilizar esses diversos recursos a nosso favor. Assim como Rojo afirma, uma pessoa letrada é aquela que participa de práticas de linguagem que envolvem textos escritos. Então, um ótimo meio de se fazer com que nossos alunos interajam mais e se sintam sujeitos em uma comunicação, engajados em um sistema comunicativo é o uso da internet e dos meios eletrônicos. Não vejo mal nenhum em, por exemplo, passar uma música ou um vídeo para os estudantes e trabalhar com eles em cima das análises e das interpretações que eles possam ter. Do mesmo modo que propor atividades como escrever em blogs, fazer vídeos sobre a matéria dada, etc., é algo totalmente viável na sociedade atual, afinal quase todas as pessoas tem acesso a recursos eletrônicos.

Figura 35 - Necessidade de adequação às TDIC (1a)³⁴
(A1_19)

³⁴ Na Figura 35 utilizamos a tarja preta para preservar a identidade física do aluno, ao qual este universitário faz referência.

Na minha opinião, a grande preocupação e a falta de instrução dos professores quanto a essas tecnologias e o que fazer com elas. Em uma notícia do jornal Estadão (<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,professor-tem-dificuldade-no-trabalho-com-diferentes-midias-aponta-pesquisa,916867,0.htm>), apresenta-se um dado inquietante: os professores tem tido dificuldades com esses novos recursos. Entre os vários motivos expostos na reportagem estão a falta de estrutura nas escolas, visto as deficiências quanto a posse de equipamentos e espaços apropriados para tais atividades; a falta de tempo dos professores em se engajar na preparação de diferentes atividades; e a formação deficitária do professor, que sai do curso de licenciatura sem aprender a utilizar as diversas mídias a seu favor. Desse modo, cabe a universidade formadora desse professor inteirá-lo e prover meios para que ele, dispondo dos recursos de mídia, possa ensinar os seus futuros alunos.

Portanto, a fim de viabilizar a presença do aluno como sujeito participante de uma prática social, penso que é importante haver na formação do graduando em, não só licenciatura em letras, mas qualquer outro curso formador de professores, o conhecimento de como utilizar os novos recursos tecnológicos na sala de aula.



Professor tem dificuldade no trabalho com diferentes mídias, aponta pesquisa - vida - Estadão.com.br
www.estadao.com.br
 A interação entre diferentes linguagens e mídias é um

Figura 36 - Necessidade de adequação às TDIC (1b)
(A1_19)

O posicionamento do universitário em relação ao uso de TDIC em contexto acadêmico vincula-se à ideia de que a ausência de tecnologias em práticas letradas seria sinônimo de Educação de má qualidade, visto que, seria algo “imprescindível”. Não utilizar recursos digitais nesse contexto seria uma inadequação do professor e, conseqüentemente, uma “lacuna” em sua profissão.

Destacamos que na Figura 35, ao afirmar “*Não vejo mal nenhum em, por exemplo, passar uma música ou um vídeo para os estudantes e*

trabalhar com eles (...)”, o escrevente anuncia a voz do professor tradicional que ainda seria importante na constituição do sujeito, embora não seja uma defesa típica que tenha aparecido em outros textos; é uma voz que, por denegação, critica uso de tecnologias em sala de aula. Neste exemplo, o universitário relaciona “*falta de instrução*” e “*dificuldade*” dos professores em relação ao uso de TDIC à deficiência na formação desses profissionais. Afirma que cabe, então, à universidade “*prover meios, para que ele, dispondo de recursos de mídia, possa ensinar os seus futuros alunos*”.

Como índices de heterogeneidade marcada não mostrada estas afirmações apontam para um posicionamento segundo o qual só existiria Educação de qualidade – e que só haveria ensino – se o professor fosse provido de recursos digitais, o que, de fato, não pode ser afirmado se refletirmos sobre inúmeros casos de professores que não fazem uso de TDIC em suas aulas e exercem sua profissão com excelência ou, ainda, sobre escolas que possuem recursos digitais de última geração que não atendem a expectativas mínimas, em termos qualitativos, do MEC (Ministério da Educação).

Entendemos que as condições de produção, os valores, crenças e a relação de identidade que os universitários estabelecem a respeito de determinadas práticas de letramento se imbricam no processo de enunciação, o que permite determinados posicionamentos (e não outros) sobre o uso de TDIC no contexto acadêmico.

Vejam os enunciados seguintes:

Pensando na importância atual dos meios de comunicação e informação na sociedade e com base numa perspectiva que considera o multiletramento uma parte relevante na educação, faz-se importante a utilização e aproveitamento por parte dos ainda graduandos, para a aplicação futura (e eficaz) dos meios. Rojo (2008) ressalta que, devido à globalização e rapidez da informação nos últimos tempos, há uma maior exigência no que diz respeito aos letramentos. Rojo (2008) também destaca que há multissensibilidade, ou seja, já não basta apenas uma leitura verbal do texto, mas que também deve ser contextualizada com outros meios da informação.

A inserção das técnicas de multiletramento nas aulas deve ser estimulada, pois com os recursos de mídia ou de internet, pode-se aproveitar muito mais as aulas e o rendimento. O graduando deve começar a utilizar-se desses meios para apropriar-se das técnicas para o futuro. Uma aula com outros recursos que não apenas giz-lousa-livro pode se tornar muito mais interessante e produtiva, com atividades interativas, recursos audiovisuais e tecnologias.

Figura 37 - Crítica à defasagem do professor em relação às TDIC (2a) (A2_08)³⁵

³⁵ Neste exemplo e na Figura seguinte, apresentamos apenas um recorte dos textos dos alunos. Os textos integrais encontram-se em anexo.

Considero, então, válida a proposta de multiletramento, pois a internet e novas formas de mídias e recursos tecnológicos podem ajudar na contextualização de conteúdos, conforme proposto. Sites com atividades e propostas educacionais, por exemplo, são ótimas fontes para exercício do multiletramento, em minha opinião. As atividades disponibilizadas em sites e plataformas online ajudam o aluno com o conteúdo ensinado em sala de aula e também o ajuda a ser inserido em uma nova forma de leitura e busca de informações por meio da rede. Um professor (ou professor em formação) da atualidade não pode se prender apenas às formas mais arcaicas de ensino. Este profissional deve acompanhar o passo que a tecnologia dá no mundo e que, provavelmente, seus alunos já estão inseridos, mas não totalmente aprofundados em conteúdos e formas de aprendizado que poderiam, de fato, auxiliar no letramento. Abaixo, um site que considere interessante para o ensino de gramática, com atividades e exercícios de fixação.

<http://sitenotadez.net/portugues-gramatica/>

<http://sitenotadez.net/portugues-gramatica/>
sitenotadez.net

**Figura 38 - Crítica à defasagem do professor em relação às TDIC (2b)
(A2_08)**

Observamos, neste exemplo, a referência à “*apropriação de técnicas*” relacionadas ao uso de recursos digitais, para que no futuro o (futuro) professor possa exercer sua profissão de forma “*mais interessante e produtiva*”. Sem o domínio de tais técnicas, o professor estaria fadado à prisão em “*formas mais arcaicas do ensino*”. Tal posicionamento aponta para uma concepção de TDIC em práticas letradas no contexto acadêmico baseada no modelo de habilidades proposto por Lea e Street (2009) segundo o qual a apropriação de determinadas práticas letradas está associada, sobretudo, à habilidade de decodificar tecnologias. Considerando-se as representações que o universitário, professor em formação inicial, faz de si, dos outros e do uso

de recursos digitais em contexto de produção textual acadêmica, os posicionamentos deste universitário a respeito de TDIC em práticas letradas acadêmicas apontam, também, para um modelo autônomo de letramento, proposto por Street (1984), ao associar práticas letradas digitais à noção de progresso, “civilização”, possibilidade de ascensão social e econômica e de liberdade individual.

Assumimos, então, que os índices analisados apontam para um aspecto da heterogeneidade marcada não mostrada (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), entendendo que se o graduando elenca necessidades do aluno em relação ao que considera “novas” práticas didáticas, parece existir, em sua enunciação, a negação de que tenha essas necessidades atendidas (pelo professor, pela instituição). Retoma, ainda, discursos voltados à instrumentalização técnica que circulam na grande mídia, aqueles que estão voltados à ideia de que o acesso às TDIC é do âmbito das competências e habilidades. Desse modo, o escrevente parece “apagar” o fato de que há reprodução de *já-ditos* a respeito de Educação e uso de suportes digitais em sua enunciação, como se o suporte configurasse “novidade” para a produção textual. Por meio desta negação, “apaga”, também, de modo involuntário e inconsciente, o fato de estar enunciando em suporte digital no contexto acadêmico.

Devemos considerar que o acesso a novas tecnologias, ou ainda, o acesso à informação por meio delas não tem relação direta e restrita à adequação ao uso de recursos digitais, mas ao modo como se dá a

interação no processo enunciativo, o que envolve tanto as condições de produção mais imediatas dos textos dos alunos, relativas à solicitação da atividade pela professora, o contexto de sua produção e os interlocutores com que dialoga nessa rede social, quanto as condições de produção históricas de enunciação em contexto institucional escolar. Observamos, assim, nas enunciações dos graduandos, além de ocorrências de afirmações de que o aluno é solicitado a adequar-se ao uso de novas tecnologias, afirmações de que ele precisaria associar teoria e prática em suas práticas de linguagem. Esses dizeres vinculam-se às expectativas (não atendidas) de que esses futuros profissionais projetam a respeito do que acreditam constituir uma Educação em excelência, ao mesmo tempo em que parece que eles se posicionam como sujeitos dissociados do contexto acadêmico. Retoma, segundo concepção de heterogeneidade da linguagem (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), dizeres representativos de lugares sociais que ocupam (ou pensam ocupar), mediante noção de que o sujeito do processo ensino/aprendizagem está ancorado na imagem do professor como provedor de necessidades, sobretudo de instrumentalização do saber. Ao posicionar-se enquanto graduando em Letras, parece afirmar que a instituição deveria levar em conta a circulação entre o conhecimento produzido dentro e fora da academia, ou seja, a instituição deveria promover o vínculo entre “teoria” e “práticas” as quais extrapolam o ambiente acadêmico.

Na posição social de graduando, o universitário parece também “apagar” o fato de que em sua enunciação não há dissociação entre práticas restritas ao ambiente acadêmico e outras práticas de linguagem com as quais tem contato no cotidiano. Isso pode ser observado nos *links* que ele mobiliza para a construção de seu texto, bem como na posição em que são usados na produção textual, apontando para índices de heterogeneidade mostrada não marcada, na medida em que as referências colocam em evidência práticas letradas em computador com acesso à internet, às quais o sujeito tem acesso dadas outras situações interlocutivas, não restritas ao âmbito acadêmico.

Esta representação pode ser observada, também, na tentativa de “adequação” a uma prática acadêmica, em caráter de *responsividade*, nos textos, considerando que, ao enunciarem na rede social *Facebook*, levam em conta seus interlocutores que exercem – dialogicamente – sobre eles coerções de diversas ordens, como, por exemplo, o professor na relação com o universitário e a universidade, numa relação hierárquica, em particular, no caso de avaliação institucional obrigatória.

Retomamos, com Galli (2008), que embora na tela haja desdobramentos de informações por meio de diferentes semioses, o julgamento de que há “novidade” no conceito de hipertexto atribuído à tela não se sustenta, pois, como sujeitos discursivos, ressignificamos no presente uma memória constitutiva dos sentidos os quais, por sua vez,

são construídos por interlocutores segundo determinadas condições de produção.

As modificações nos modos de interação que se dão por meio de hipertexto são produzidas pela interação que os sujeitos estabelecem com a tecnologia que, segundo Araújo (2010), retoma *já-ditos* de enunciados em determinados espaços sociais em que ocorrem. Assumimos, com este autor, que não há, portanto, “inauguração” de novos sentidos, mas marcas não mostradas da heterogeneidade, constitutiva da linguagem.

Retomamos que a noção de enunciado assumida neste estudo diz respeito aos textos produzidos no ato da interação, em dialogia com outros enunciados históricos, como, por exemplo, os *já-lidos/ouvidos* (cf. BAKHTIN, 1979) a respeito de uso de recursos digitais em ambiente acadêmico no processo histórico de enunciação. Tomando os enunciados segundo abordagem bakhtiniana, portanto, como constituídos por “várias vozes”, buscamos indícios que permitam observar a relação dialógica que os enunciados produzidos pelos alunos mantêm com o já enunciado.

Uma explicação para o fato de que os discursos sobre defasagem de práticas didáticas, sobre desvalorização do professor, sobre desinteresse dos alunos, enfim, sobre discursos do *déficit*, entre outros que circulam na grande mídia a respeito de Educação e Novas tecnologias, são recorrentes nos textos dos graduandos, está relacionada, de acordo com o viés teórico que assumimos, ao caráter dialógico da

linguagem, considerando, com Bakhtin (1979), que a palavra é sempre carregada de *já-ditos*, de outros enunciados proferidos na cadeia da comunicação discursiva, como elos que, ao mesmo tempo em que trazem abertura ao *Outro*, apontam para a noção de acabamento também no *Outro*. Ao enunciar, o graduando leva em consideração as condições de produção da atividade vinculada às representações que ele faz da enunciação de caráter institucional acadêmica. É de seu conhecimento que ao menos uma das atividades tem caráter avaliativo, o que configura determinados efeitos de sentido para os enunciadores. Há destaque, ainda, para a plataforma onde os textos foram produzidos. É sabido, pelos graduandos, que o (seu) texto terá a visualização de outros graduandos, colegas que integram a mesma turma, além da professora, já que se trata de uma rede social.

Observamos, nas avaliações que os universitários fizeram, em seus textos, a respeito do uso de TDIC nas práticas letradas acadêmicas e das práticas didáticas, um apontamento para *já-ditos* sobre necessidades, no âmbito da Educação, de adequação a “novos modelos” de práticas didáticas, pressupondo-se que a inserção de “novas práticas” estivesse vinculada à noção de desenvolvimento intelectual e econômico. A inserção de recursos digitais representaria, portanto, modificação no modo de interação entre interlocutores, concebendo que os sentidos, supostamente externos aos sujeitos, estariam ancorados no suporte material. Desse modo, apropriar-se de novos recursos tecnológicos seria,

segundo projeção dos universitários, condição de aproximação a uma melhor produtividade dos sujeitos. Essa recorrência de afirmações aponta, desse modo, para um discurso voltado à noção de instrumentalização por meio de recursos tecnológicos que concebe os diversos letramentos como *produtos*, desconsiderando-se o *processo* pelo qual esses letramentos são constituídos. Retomam, assim, discursos *já-ditos* sobre acessibilidade ilimitada ao conhecimento por meio das TDIC, vinculada à noção instrumental do uso dos recursos digitais, segundo a qual o acesso a dispositivos digitais e a adequação a novas metodologias de ensino gerariam, por si, melhores condições de acesso ao saber.

Essa representação parece vinculada à concepção de tecnologia (incluindo-se a de tecnologia de escrita) restrita à instrumentalização, assim como discutido por Buzato (2007). Desconsidera-se, portanto, processos sociais e interlocutivos que constituem os sujeitos em práticas situadas de linguagem, como, por exemplo, como discute Pariser (*apud* KOMESU; GALLI, 2014), as diversas coerções sofridas pelos sujeitos, que incluem, por exemplo, disponibilidades de *links*, em buscadores como *Google, Bing, Ask* etc., em determinadas posições privilegiadas para a busca. Na tentativa de obter o maior número possível de usuários, o buscador *Google*, por exemplo, oferece serviços (como o *Gmail* – serviço de *e-mail*) que exigem que o usuário se conecte a uma conta pessoal para usufruir do que, de fato, necessita. Tendo acesso a informações (via *e-mails* enviados e recebidos pelos usuários), o buscador cruza as

informações recebidas, “rastreamento” o comportamento (de consumo, principalmente) a partir dos *links* clicados no mecanismo de busca. Buscadores, a exemplo do *Google*, têm à disposição dados cadastrais de usuários, os quais revelam interesses e hábitos de consumo, favorecendo, assim, o mercado de anúncios que fazem com que essas empresas de tecnologia adquiram números cada vez maiores de anunciantes, base do crescimento desse tipo de negócio.

Ao se associar a uma conta do *Google*, por exemplo, o usuário autoriza, mediante aceitação de “Política de Privacidade” (disponível em < <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/>>. Acesso em maio de 2016) deste buscador, acesso a informações, as quais incluem dados pessoais, bem como histórico de visita a *sites* e *links* utilizados, dada a finalidade de associar essas informações a oferecimento de serviços compatíveis a possíveis interesses, como, por exemplo, sugestões de resultados de pesquisas e anúncios que o buscador considera relevantes aos usuários, promessa de proteção à privacidade, de facilidade de compartilhamento de informações e conexão com as pessoas. Embora o usuário, ao criar sua conta, aceite as condições impostas pelo *Google*, ele não pode, segundo a Política de Privacidade, deixar de disponibilizar informações como dados pessoais ou seu histórico de acessos a *sites* e *links* na internet. Tais condições, aceitas pelos usuários, passam a ser “naturalizadas”, não sendo vistas como fatores de coerção que

condicionam, de certo modo, o modo de (existência da) subjetividade na atualidade.

Salientamos, também, que a busca feita pelos universitários, ao pesquisarem sobre os temas propostos nas atividades, sofre coerções na medida em que, ao digitarem palavras-chave para pesquisa em um buscador como o *Google*, por exemplo, os *links* disponibilizados em uma ordem de prioridade referem-se a *sites* que recebem grande número de patrocínios ou que são mais acessados (o que justifica, em parte, sua posição no *ranking*).

Considerando-se o caráter dialógico da linguagem, nos textos há retomada de discursos a respeito de Educação e uso de TDIC voltados à manutenção de críticas à defasagem do ensino, como, por exemplo, aqueles que circulam na grande mídia (e geralmente configuram entre aqueles que aparecem em posição privilegiada no *ranking* de um buscador como o *Google*, por exemplo), que são, em sua maioria, perspectivas baseadas em conceito de escrita e tecnologia como sinônimo de desenvolvimento. Esses discursos, presentes (em maior ou menor grau de opacidade) nos textos dos graduandos, retomam concepção de escrita e tecnologia baseada em noção de homogeneidade, segundo a qual a apropriação de instrumentos e códigos seria o suficiente para que houvesse melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem. Desconsidera-se, portanto, a historicidade dos sujeitos e as relações de força e sentido constitutivas da interação pela linguagem.

É de conhecimento dos que participam efetivamente de situações que envolvem o contexto institucional acadêmico, a exemplo do corpo discente e docente, gestores educacionais, pais etc., e daqueles que obtêm informações por meio de dados estatísticos, da grande mídia, de manifestações populares, exposições artísticas, que questões voltadas à Educação mostram “equivocos” históricos na relação ensino/aprendizagem, a exemplo de má formação de professores, baixos salários, aprendizagem deficiente, entre outros. Mas o que comumente é colocado em questão é, entre outros aspectos, a adequação do ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências, como se o domínio de técnicas, a instrumentalização para a construção de saberes fosse determinante (e suficiente) para o sucesso individual e coletivo daqueles que se inserem no quadro institucional escolar.

O problema da ênfase na instrumentalização para a melhoria na qualidade do ensino, por exemplo, é o “apagamento” do fato de que uma mudança creditada a instrumentos tecnológicos está baseada na reprodução de antigos discursos e antigas linguagens, ou seja, o acesso a novas tecnologias não é condição de melhoria na relação ensino-aprendizagem nem implica desenvolvimento cognitivo. Um ensino voltado à apropriação de saberes baseada, por sua vez, em noção de desenvolvimento de habilidades para a leitura e escrita, está associado à manutenção de concepção de língua como código, desconsiderando tanto

a relação entre os sujeitos, quanto o significado de Educação como um processo sócio-histórico.

Retomamos, com Jewitt (2008), que diferentes representações vinculadas a recursos digitais reproduzem relações e funções ideológicas e culturais. Assim, considerando todo discurso como histórico e social e, portanto, ideológico, é possível afirmar que o quadro institucional acadêmico atual, de maneira geral, fundamenta-se em preceitos instrumentais visando, sobretudo, a um produto em detrimento de um processo. “Apaga-se”, no contexto histórico, a noção de que este produto fundamenta-se em visão instrumental de acesso a saberes. Há um caráter interlocutivo nesse processo, mas voltado ao que é considerado de prestígio social, que corresponde à manutenção de determinados discursos que se cristalizam em e por meio de *já-ditos* a respeito de Educação e TDIC.

Ao analisar os *links* como pontos de heterogeneidade em práticas letradas acadêmicas, pudemos observar que esse caráter interlocutivo é mostrado (de forma marcada e/ou não) pela abertura a outros textos que retomam dizeres diversos sobre Educação e TDIC, que constituem os enunciados dos universitários, não se inscrevendo, portanto, de modo restrito à instrumentalização para desenvolvimento de habilidades e competências de práticas letradas situadas em contexto acadêmico e digital.

Considerações finais

No desenvolvimento desta tese, procuramos discutir o estatuto do *link* como ponto de heterogeneidade de práticas letradas acadêmicas em contexto digital marcando, de forma mostrada ou não mostrada, representações de universitários, professores em formação, a respeito de noções de texto, de práticas letradas acadêmicas que circulam em contexto acadêmico e/ou midiático e de seus posicionamentos sobre Educação e TDIC.

Entendendo o *link* como potencialmente caracterizado pela abertura para circulação de textos de naturezas diversas, refletimos sobre como sua emergência, nos textos dos universitários, apontou para a confirmação da hipótese de que a relação que o sujeito estabelece com a produção de texto em contexto digital está vinculada a modos de conceber o (seu) enunciado e de interagir com o *Outro* (com as/nas tecnologias) e não apenas à instrumentalização de recursos digitais na leitura e na produção desses textos acadêmicos.

Embasados na perspectiva bakhtiniana e nos Novos Estudos do Letramento, procuramos argumentar que a questão do acesso a determinados conhecimentos não está relacionada à apropriação de saberes via desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, as opções pelo uso de determinados *links* (e não de outros) são marcadas pela dialogia que os escreventes, universitários de um Curso de

Licenciatura em Letras, mantêm com outras práticas de linguagem não restritas ao contexto acadêmico, e também, com aquelas inseridas neste contexto, ainda que seus enunciados não atendam às expectativas privilegiadas pela instituição.

Ao relacionarmos tecnologia e letramentos, tentamos explicitar, a partir da consideração de que ambos são de natureza social, que não há dissociação destes conceitos, entendendo que não basta implementação de tecnologias na instituição escolar acadêmica. Questionamos, antes, fatores sociais e econômicos que sustentam o acesso a elas, a finalidade de seu uso e o modo como são utilizadas, privilegiando o caráter interlocutivo inscrito nas enunciações.

Levamos em consideração, portanto, os conflitos inerentes que constituem os sujeitos que interagem na/pela linguagem, entendendo, com Bakhtin (2006) que, ao fazerem escolhas, que são da ordem da coletividade, excluem outras. Por exemplo, ao optarem por determinados *links* (relacionados à esfera midiática ou acadêmica) ou recursos (de base gráfica, imagéticos ou sonoros) excluem outros que, discursivamente marcam determinados posicionamentos, ainda que inconscientemente, dada a opacidade constitutiva da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990). A interlocução inscrita nas enunciações têm relação tanto com o contexto imediato de produção (como o acadêmico e as expectativas que ele implica, tanto do universitário quanto do professor) quanto com o contexto mais amplo no qual se inscrevem discussões a respeito de Educação e

TDIC. Assim, ao produzirem seus textos, retomam *já-ditos* a respeito de determinadas práticas letradas acadêmicas em contexto digital, vinculados a lugares sociais ocupados pelos sujeitos no contexto acadêmico e à representação social que esses sujeitos fazem de si e do *Outro* no processo dialógico.

Pudemos observar que ao fazerem referência a *links* que remetem, majoritariamente, à esfera midiática, ainda que tenham sido “instrumentalizados” a usar *sites* direcionados a textos científicos, por exemplo, estão apontando para a complexidade enunciativa (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990) inerente ao processo enunciativo, na medida em que, ao se posicionar como aluno, o universitário afirma que o professor deve conhecer e utilizar novas tecnologias na prática didática, (re)produzindo dizeres acerca de inserção de novos recursos na Educação, considerando-as “novidade”, sem, no entanto, inserir-se efetivamente em práticas desenvolvidas em sala de aula, repetindo os mesmos modelos que eles julgam “ultrapassados” em suas produções textuais.

Assim, a posição em que os *links* aparecem nos textos não pode, segundo análise dos textos, ser apontada como restrita ao domínio cognitivo de habilidade e técnica quanto ao uso de TDIC, mas como índices da heterogeneidade mostrada (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), entendendo que o uso da linguagem transcende os limites do domínio da ferramenta.

Analisando os recursos multimodais utilizados pelos escreventes e, observando a prevalência de recursos de ordem gráfica alfabética nos textos, podemos afirmar que “ecos e lembranças de outros enunciados” (BAKHTIN, 1979, p. 316) não se dissociam na enunciação dos sujeitos, apontando, heterogeneamente (AUTHIER-REVUZ, 1990) para concepção de texto baseada em noção de texto escrito, o que coloca em evidência diferentes letramentos que se inscrevem heterogeneamente, mediante diferentes significações: representações que os universitários fazem de si, dos outros e do uso dos recursos digitais em contexto de produção textual acadêmica.

Procuramos explicar os critérios adotados para a análise, também, pela perspectiva teórica do conceito de *link* e de hipertexto que assumimos, entendendo, com Galli (2008), Araújo (2010) e Komesu (2005), que o uso de TDIC coloca em evidência a heterogeneidade de práticas que extrapolam o domínio de técnicas, pois está vinculado à interação entre o sujeito e a linguagem, retomando, desse modo, *já-ditos* a respeito de produção de textos em determinados espaços sociais de enunciação. A explicação para os fatos linguísticos analisados apontou, portanto, para aspectos enunciativos vinculados ao caráter interlocutivo que sustenta os posicionamentos dos universitários, não se restringindo, pois, ao domínio de técnicas e habilidades em relação ao uso das TDIC em contexto acadêmico.

Considerando, com Street (2006), que ao fazerem uso dos letramentos as pessoas fazem mais que decodificar e adquirir habilidades, fazem escolhas identitárias ligadas a essas práticas, inferimos que a repetição de padrões tradicionais nos textos dos alunos refletem padrões culturais e ideológicos que sustentam o “império da escrita” (CORRÊA, 2004) voltado à noção de escrita como tecnologia capaz de alavancar desenvolvimento social e cognitivo, de modo que os alunos, embora defendam a “adequação ao novo”, agem em conformidade com padrões nos quais se inscrevem culturalmente, julgando-os privilegiados. Este fato aponta para *presumidos sociais* dos gêneros discursivos (CORRÊA, 2011), que constituem os enunciados dos universitários e seu processo de significação nesse contexto. Podemos afirmar que ainda que determinadas concepções fossem explicitadas aos escreventes, outros aspectos permaneceriam ocultos, dado o caráter dialógico da linguagem – o que corrobora mais uma vez a ideia de que o processo enunciativo não pode ser avaliado segundo a restrição de caráter cognitivo voltado à instrumentalização baseada no desenvolvimento de habilidades e técnicas, pois o acesso a diversos letramentos é construído, sobretudo, ideologicamente, envolvendo sujeitos social e historicamente constituídos.

De acordo com a perspectiva assumida, este trabalho se insere no âmbito daqueles que recusam a abordagem do uso das TDIC em contexto acadêmico restrita à ideia de instrumentalização que concebe,

de algum modo, a linguagem como transparente e autônoma em relação aos sujeitos. Esta recusa se fundamenta na assunção da perspectiva da heterogeneidade da linguagem que permitiu situar a relação entre práticas letradas acadêmicas e uso de TDIC nos domínios dos estudos da linguagem e do discurso, a fim de observar como estas práticas se constituem e, desse modo, caracterizá-las segundo complexidade e a opacidade de que são efeito.

Afirmamos, assim, que aspectos “ocultos” nos textos, por exemplo, apontaram para a *complexidade enunciativa* (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990) constitutiva da linguagem, na medida em que, ao se posicionar como aluno, o universitário afirma que o professor deve conhecer e utilizar novas tecnologias na prática didática. No entanto, levando-se em conta: (i) a aula que o universitário teve sobre pesquisa acadêmica em *sites* especializados, (ii) a proposta feita pela professora – mas não cumprida pela maior parte dos universitários – de que esses estudantes utilizassem o chamado “conteúdo” daquela aula para comentar ou reformular postagens no *Facebook*, houve “apagamento” do posicionamento de um futuro professor, graduado em Letras, uma vez que o modo como a atividade foi feita mostrou “tarefa” (escolar) cumprida, mas pouco ou nenhum envolvimento com aquilo que poderia ser entendido, da perspectiva dos próprios universitários, como utilização de recursos digitais que promoveriam a “inovação” em sala de aula. Esse modo de (não) produzir o texto acadêmico coloca-se em conflito com críticas pelos

universitários formuladas a uma suposta “defasagem” de práticas didáticas do professor, ao mesmo tempo em que há, no imaginário desses futuros professores, (super)valorização de recursos digitais como referência a uma “nova prática letrada”.

Acreditamos que os escreventes não só retomaram a perspectiva da instrumentalização, mas também produziram efeito de aproximação do sujeito a discursos sobre Educação e Novas Tecnologias, os quais incitam a necessidade da revisão de (velhos) padrões, de abandono de práticas consideradas obsoletas, supondo-se que a linguagem pudesse ser localizada no suporte e não na interação entre os sujeitos e o suporte.

A retomada de discursos relacionados à “adequação ao novo”, à necessidade de implementação tecnológica para apropriação de conhecimentos, é baseada na ideia de que os sentidos são exteriores às relações entre sujeitos e tecnologias. Como futuros professores os universitários repetiram, desse modo, dizeres mais recorrentes na grande mídia do que em contexto de práticas letradas acadêmicas, o que pode ser explicado pela heterogeneidade constitutiva das práticas sociais de linguagem e nos leva a afirmar que a aquisição de determinadas práticas é de natureza discursiva, pois não se restringe ao âmbito da instrumentalização. Sendo assim, refletir sobre o acesso a tais práticas implica refletir sobre aspectos históricos e ideológicos que as constituem e sobre os efeitos de sentido que as inscrevem em contextos determinados.

Em termos metodológicos, baseados no procedimento indiciário, os “ecos” de dizeres dos universitários, sujeitos dessa pesquisa, a respeito de produção textual acadêmica em ambiente digital nos permitiram justificar a recusa a perspectivas neutralistas/instrumentais para a análise dos resultados, evidenciando fragilidades existentes em relação a estas práticas que apontam para a necessidade de repensá-las a partir da ênfase no uso que os sujeitos delas fazem, de modo a minimizar formas violentas de conceber o ensino/aprendizado, a exemplo da tentativa de homogeneização de processos que correspondem à crença da Educação e TDIC restritas à noção de instrumentalização, buscando compreendê-las, sobretudo, como construções fundamentadas em fatores sociais e ideológicos constituídos por relações de força e de sentido inerentes aos sujeitos e suas práticas situadas de linguagem.

Acreditamos que os resultados atingidos possam contribuir para reflexões do futuro professor em formação inicial sobre práticas letradas acadêmicas em contexto digital, como processos que possibilitam (ou não) o acesso a determinados saberes, levando-se em consideração relação intrínseca entre a heterogeneidade da língua e o discurso. Espera-se também que esta tese possa contribuir para as pesquisas na linha “Oralidade e Letramento” na medida em que, de um ponto de vista linguístico e discursivo, insere a discussão sobre o uso de *link* em práticas letradas acadêmicas como ponto de heterogeneidade que indicia determinados posicionamentos (e não outros) de universitários sobre

Tecnologia e Educação, o que corrobora reflexão sobre a complexidade vinculada a tais práticas, intrínseca à atividade do sujeito.

Em face à forte demanda social e histórica que supervaloriza a inserção de TDIC em práticas letradas acadêmicas, acreditamos que refletir sobre o modo como se dá o acesso a determinados conhecimentos, e sobre seu modo de circulação em práticas situadas de linguagem, torna-se imprescindível para que a repetição de determinados dizeres a respeito de recursos digitais não se restrinja ao discurso da “novidade”.

O discurso da “novidade”, fundamentado na ideia de irrestrrição de conhecimentos mediada pelo uso de recursos tecnológicos, tem escopo em *já-ditos* voltados à noção de que o mero acesso a determinados recursos seja sinônimo de desenvolvimento social. Buscamos argumentar que tal discurso, baseado em ideia de autonomia de práticas de linguagem em relação aos sujeitos, pode ser ressignificado, levando-se em conta a perspectiva discursiva que inscreve os sujeitos e sua relação com a linguagem no âmbito da história e das ideologias. Desse modo, acreditamos que as reflexões decorrentes desta tese contribuam para que universitários, professores em formação, possam ressignificar o conteúdo de determinados conhecimentos relativos ao uso de *links* com abordagens críticas sobre práticas letradas acadêmicas.

Tais reflexões podem ser estendidas à universidade na medida em que, se ela tem como objetivo viabilizar meios para que os universitários

se insiram em práticas consideradas de privilégio neste contexto, não parece justificável que assuma o ensino voltado apenas à ideia de instrumentalização para o desenvolvimento de técnicas e competências, sem levar em conta as ações dos (e sobre) sujeitos ao interagirem com determinadas práticas e recursos.

Se faz imprescindível, portanto, que leve em consideração aspectos mais representativos do processo de enunciação, como a relação estabelecida entre a heterogeneidade da linguagem, a escrita e o uso de TDIC em ambiente acadêmico.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. K.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (orgs). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.

ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na *web*: a emergência do *chat*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 109-134.

ARROYO, R. W. *Letramento digital e o letramento escolar: uma abordagem linguística da prática de escrita em blogs*. Dissertação (Mestrado) em Linguística. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto (SP): 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*. Tradução: Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas (SP), v. 19, 1990.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. Tradução: Leci Borges Barbisan – PUCRS. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan./ mar. 2011.

BAKHITIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BUZATO, M. El K. Letramentos digitais e formação de professores. In.: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede*. São Paulo: CENPEC, 2006, p. 81-86.

_____. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): 285, 2007.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1988.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 45(2), p. 205-224, Jul./Dez. 2006.

_____. 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, 2011.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimento de leitura baseado no paradigma indiciário*. Dissertação (Mestrado) em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas (SP): 166, 1998.

FIAD, R. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC): 285, 2007.

_____. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá*, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FONTES, A.; CARDOSO, A. Formação de professores de acordo com a abordagem Ciência/Tecnologia/Sociedade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 5, n. 1. Viseu, Portugal, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FROTA, J. A. S.; ARROYO, R. W.; KOMESU, F. C. Não ao “lápiz e papel”: uso de (novas) tecnologias na visão do graduando em Letras como futuro professor. (no prelo).

GALLI, F. C. S. *(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas*. Tese (Doutorado) em Linguística – Instituto dos Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas (SP): 2008.

_____. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-164.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.

Guia de Carreiras, disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>>. Acesso em 24.dez.2013.

HISSA, D. L. A. *A organização das informações em portais educacionais a partir de seus links: uma descrição comparativa dos portais Centro Virtual Cervantes e Educarede*. Dissertação (Mestrado) em Linguística – Universidade Estadual do Ceará. Ceará (CE): 2009.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School. *Review of research in education*, v. 32, p. 241-267. London, 2008.

KOMESU, F. C. *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs na internet*. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2005.

_____. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 1, p. 305-333, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/76205>>. Acesso em: 26.abr. 2015.

_____. Suporte: fonte, fixador, dispositivo sócio-histórico? In: TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. M. (orgs.) *O (in)esperado de Jakobson*. Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 173-196.

_____.; GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. *Raído*, v. 8, n. 16, p. 79-93, jul./dez.2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3750>. Acesso em: 26.abr.2015.

_____.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. England: Open University Press, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. *The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications*, *Theory Into Practice*, 45: 4, 368 — 377; 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11>. Acesso em 14.abr.2013.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

LILLIS, T. Whose "Common Sense"?: Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: *Students Writing in the university: cultural and epistemological issues*. JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs). Philadelphia: John Benjamins, 1999.

_____. *Academic Writing in a Global Context*. New York: Routledge, 2010.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Tradução: Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Portal do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/354167.html>>. Acesso em 14.nov.2013.

Portal da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Disponível em <<http://www.unesp.br/guia/letras.php>>. Acesso em 10.jan.2014.

QUARTAROLA, A. A. Relatório de Pesquisa/CNPq., 1994. In: DUARTE, C. *Uma análise de procedimento de leitura baseado no paradigma indiciário*. Dissertação (Mestrado) em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas(SP): 166, 1998.

Revista Nova Escola. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>>. Acesso em 18.mai.2014.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 581 – 612, set./dez. 2008.

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

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Lingüística*, n. 8, p. 465-488, 2006.

WARSCHAUER, M. A Literacy approach to the digital divide. *Caderno de Letras*, n. 28, jul. 2011.

Anexos

Transcrição do texto correspondente à Figura 3:

Comente, da perspectiva dos estudos de multiletramentos, dos letramentos multissemióticos e dos letramentos críticos e protagonistas, a formação do graduando em Letras para o ensino e a pesquisa de textos na contemporaneidade. Baseie-se, para tanto, no texto O letramento escolar e os textos de divulgação científica – a apropriação de gêneros de discurso na escola (2008), (<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080308.pdf>) (2008), de Roxane Rojo (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783244P7>), e em outros que julgar pertinentes. Procure utilizar, em seu comentário, recursos como links, arquivos de músicas, vídeos e outros, não se restringindo, portanto, apenas a recursos gráficos disponíveis na internet ou fora dela.

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080308.pdf>

www3.unisul.br

Transcrição do texto correspondente à Figura 6:

Pessoal, a sugestão é refletir, em nível teórico, com auxílio de textos acadêmicos - artigos, dissertações, teses, resultantes de pesquisa bibliográfica, dentre outros - sobre o tema dos multiletramentos ou letramentos multissemióticos, considerando-se que nas postagens anteriores há várias paráfrases do texto de Rojo, com apreciações gerais sobre o uso da internet na educação, mas pouco investimento numa atitude explicativa, de um ponto de vista científico. Vocês podem citar, também, exemplos de letramentos MÚLTIPLOS usando recursos multissemióticos, como vídeos, fotos, sons.

Transcrição correspondente ao texto da Figura 7:

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, [REDACTED] a proposta da 1ª avaliação:

1. leiam, com atenção, os textos seguintes, os quais abordam, de diferentes perspectivas, a formação do graduando em Letras: (i) "Letras", postado no guia de profissões do portal da UNESP –<http://www.unesp.br/guia/letras.php>; (ii) "Guia de carreiras: Letras", postado no portal G1 - <http://g1.globo.com/.../noticia/2012/06/guia-de-carreiras-let...>; (iii) "A educação vista pelos olhos do professor", postado no site da Revista Nova Escola - <http://revistaescola.abril.com.br/.../educacao-vista-pelos-ol...>;
2. com base na leitura desses textos, nos artigos de Rojo (2008) e Lillis (1999), discutidos em sala de aula, e em outros textos que julgar pertinente, elabore TEXTO DISSERTATIVO sobre o tema "a formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor". Procure utilizar recursos multissemióticos, a exemplo de arquivos de áudio, de imagem (estática e/ou em movimento) e outros, não se restringindo, portanto, apenas a recursos de base gráfica. Para auxiliá-lo na postagem desses recursos, você pode utilizar tutorial;
3. no caso de você optar por utilizar nickname (pode ser sem foto ou com foto que não o identifique como pessoa física) nos comentários do Facebook, favor enviar e-mail (com seu nome e nickname) para [REDACTED], assunto: "Avaliação Letras noturno";
4. a atividade deve ser postada até as 23 horas de 24/10/2012.

Transcrição correspondente ao texto da Figura 8:

Letras

Conhecimento sobre as línguas dos povos, sua literatura e cultura

A história e a estrutura da língua de um povo, sua literatura e seus meios de comunicação, assim como sua cultura e as perspectivas de interação a partir da linguagem, são alguns dos principais temas estudados no curso de Letras.

O aluno é preparado para trabalhar em diversas áreas ligadas aos usos da linguagem. A formação em Letras permite que o estudante atue como professor de língua e literatura em escolas públicas e particulares. O conhecimento de português e de outra língua habilita o futuro profissional a exercer funções como o secretariado especializado e criação, além de produzir, criticar e revisar textos para diversas áreas. O curso também estimula a continuidade da pesquisa na pós-graduação para estudos aprofundados sobre as línguas, sua literatura e cultura.

Uma boa parte dos formados em Letras inicia sua carreira no magistério. Como vem crescendo o número de universidades no País e de escolas que oferecem o ensino médio, o mercado de trabalho em educação está absorvendo rapidamente os profissionais da área. Ao mesmo tempo, observa-se o aumento do interesse de estrangeiros pelo estudo da língua portuguesa, e de brasileiros que precisam dominar outras línguas. Isso favorece a criação de empregos, de cursos e o aumento da produção de material didático. Existe também a chance de inserção no mercado de trabalho por meio de assessorias culturais e de apoio a outras áreas, como Direito, Jornalismo e Publicidade.

O aluno do curso de Letras deve escolher entre a licenciatura e o bacharelado. No primeiro caso, o estudante vai cursar disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, preparando-se para dar aulas de língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa, além de uma língua estrangeira e sua literatura no caso dos cursos que oferecem dupla formação, como ocorre nos câmpus da UNESP de Araraquara e Assis.

O bacharel em Letras não pode lecionar em escolas de primeiro e segundo grau, pois não cursa disciplinas pedagógicas, mas reúne condições de atuar como pesquisador em tradução, literatura, linguística, além de dar assessoria a editoras, jornais, revistas e outros suportes de comunicação que usem a linguagem verbal.

Tanto a licenciatura quanto o bacharelado possibilitam ao graduado em Letras seguir a carreira acadêmica, candidatando-se a cursos de pós-graduação.

Transcrição correspondente ao texto da Figura 10:

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Letras, período diurno, os critérios de avaliação são os seguintes:

(1) Tema

Recorte temático proposto; atividade de (re-)contextualizar as informações para um tipo específico de destinatário, um leitor que supostamente não teve contato com os textos lidos pelo universitário;

(2) Tipo de texto

Dissertativo: tipo de texto que mostra análises e interpretação dos chamados “fatos do mundo real”;

(3) Coerência

qualidade dos argumentos; informações externas trazidas e incorporadas ao texto, incluídos links, arquivos de áudio, imagem, dentre outros;

(4) Coesão e modalidade escrita culta

Coesão no interior das orações e dos parágrafos, entre parágrafos; ortografia; acentuação; crase; pontuação; concordância verbal e nominal; colocação pronominal; qualidade do conjunto lexical – avaliação de impropriedades (informalidade, coloquialismo, inadequação) e imprecisões (vagueza, ambiguidade).

Transcrição do texto correspondente à Figura 15:

Evite, em suas produções, parafrasear o artigo de Rojo (2008) ou os comentários já postados no grupo. Embora se trate de atividade acadêmica, procure fazer uso de links que remetam a assuntos acadêmicos, mas também àqueles que extrapolam os limites dos gêneros acadêmicos e que dizem respeito aos multiletramentos e às múltiplas semioses.

Transcrição do texto correspondente à Figura 19:

Com base no trabalho desenvolvido por Hamilton (2002), temos, no trabalho desenvolvido por Rojo (2008), a apresentação dos estudos sobre multiletramentos, dos letramentos multissemióticos e dos letramentos críticos e protagonistas.

Apresento agora dois links, sendo o primeiro (<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetização.htm>) que trata da diferenciação entre Letramentos e Alfabetização, desenvolvido pela professora Amelia Hamze, enquanto que o segundo (<http://educador.bbrasilecola.com/estrategias-ensino/historia-quadrinhos-1.htm>), a partir de uma visão que inclua os alunos no ambiente escolar a partir de seus letramentos (histórias em quadrinhos, charges, cartoons), traz uma proposta de atividade a ser desenvolvida em sala de aula.

Transcrição do texto correspondente à Figura 20:

O graduando em Letras, que ensinará isso um dia, é, hoje, alguém que, em sua formação, faz este uso “produtivo” da Internet. É muito melhor comunicar-se com toda a turma via e-mail; é mais prático encontrar artigos científicos no www.scholar.google.com ou em revistas eletrônicas; ferramentas como o DropBox fazem parte da rotina de trabalho do professor, junto com a apresentação de slides; etc. Este “novo” professor é quem poderá conectar as culturas “locais” de seus alunos à cultura canonizada da escola tradicional, apresentando e ensinando a conhecer as intertextualidades entre livros impressos, revistas digitais, divulgação via twitter ou blogs, por exemplo. Os Letramentos Críticos possibilitarão a aprendizagem de algo que é muito pouco pensado em relação às redes sociais. Como declaram Moita Lopes e Rojo (2004, apud ROJO, p. 586), “a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social.”

O indivíduo que participa de uma rede social não desliga-se, nesta ação, do mundo e da sociedade em que vive. Desconsiderando este fato, pessoas podem perder empregos em razão de suas publicações no twitter ou até sofrerem ações na Justiça por declarações inconsequentes no facebook, como ocorreu no ano passado com um aluno de Letras do próprio Ibilce.

Transcrição do texto correspondente às Figuras 22 a 24, que compõem o mesmo texto:

“A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor”

A partir da leitura dos textos propostos para a execução desta atividade, é possível perceber a divergência considerável que existe entre a ideia que se faz do papel do profissional graduado em Letras (aquele que deve auxiliar o aluno na construção de conhecimento sobre língua e literatura de forma eficiente, ideia exposta no “Guia de Profissões 2010”) e do papel que ele desempenha de fato. Quem opta cursar Licenciatura em Letras deve estar ao menos minimamente interessado na prática do magistério, uma vez que cursos de licenciatura são cursos de formação de professores. Porém, com o desenvolvimento da formação acadêmica, o estudante de letras é constantemente e majoritariamente exposto a um discurso que, ao mesmo passo que contribui imensamente para o amadurecimento científico, possui pouca ou nenhuma aplicação real na prática de ensino. Para exemplificar essa situação, basta que se volte o olhar à produção escrita desenvolvida pelos alunos de licenciatura: elas são, quase exclusivamente, de cunho científico. A necessidade desse tipo de produção textual na universidade é indiscutível, o aluno está passando por um processo de formação profissional, é evidente que ele deva dominar esse discurso. Entretanto, também é indispensável que, num curso de formação de professores, se verifique o domínio de outras modalidades do discurso, porque são essas que ele vai ter de ensinar de fato. É importante pontuar que, com isso, não se pretende dizer que o*

professor desenvolva uma necessidade de formar não somente pessoas que dominem um certo âmbito da linguagem, mas também formar indivíduos, que saibam lidar mais facilmente com as práticas sociais que a realidade exige deles. É possível notar essa preocupação no discurso de alguns professores que tiveram seus relatos publicados em um artigo da Revista Nacional de Educação Especial, disponível em pdf: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art05.pdf >, especialmente os relatos das seções “Medicalização das explicações”, “Pluralidade de papéis” e no segundo depoimento da seção “Seu papel enquanto professoras”.

Por fim, o papel do graduando em letras como futuro professor é de identificar, em suas práticas acadêmicas, artifícios que auxiliem a lidar com a realidade do magistério, como, por exemplo, a ideia de multiletramentos, abordada por Roxane Rojo (2008). Nesse estudo, Rojo considera a variedade de contextos sociais em que a leitura e a escrita se dão, o que permite, ao professor, lidar com o ensino de gêneros, por exemplo, de uma forma que eles tenham uma aplicação muito maior no cotidiano do aluno (o professor pode auxiliar o aluno em letramentos não vernaculares), além de permitir que se estabeleça um amadurecimento da visão do aluno em relação à linguagem, pois, ele irá perceber que a linguagem e a leitura não estão limitadas aos muros do colégio.

**É possível que não haja uma preocupação efetiva, por parte da universidade, com a verificação desse tipo de domínio (o que é ensinado de fato), porque se pressupõe que o estudante já o domine, que ele esteja subentendido. Esse tipo de prática é retratado e intitulado por Lillis (1999) como “prática institucional do mistério”. Lillis aponta, em seu estudo, que*

existe uma série de situações que são regidas, na universidade, pelo pressuposto de que o aluno domine um conceito que, na verdade, ele não domina.

Transcrição do texto correspondente à Figura 25:

Considerando o letramento como práticas sociais que envolvem ou não a escrita, notamos que se trata de um conceito mais amplo do que a questão da alfabetização, na medida em que esta poderia ser entendida como um processo de codificação e decodificação do alfabeto. Dessa maneira, a alfabetização pode ser entendida como uma aquisição de uma técnica, enquanto que o letramento poderia ser entendido como a apropriação de uma prática. Rojo (2008) fala em “letramentos”, isto é, a autora reconhece que existem vários letramentos, afirmando, com base em Hamilton (2002), que esses se distinguem entre “dominantes” e “locais”. Para Rojo, em um contexto institucional há uma forte e tradicional imposição de letramentos considerados valorizados socialmente, de forma que os diversos multiletramentos são ignorados. Sendo assim, a autora critica essa postura institucional, defendendo a ideia de agregação dos múltiplos letramentos ao contexto escolar, logo, acredita que a educação linguística não deve se limitar à matéria verbal, mas deve proporcionar ao aluno uma ampla noção de texto e de língua, afinal, linguagem pressupõe sujeito que pressupõe interação social a qual, atualmente, caracteriza-se pela influência tecnológica. Assim, apresento um vídeo que reconhece letramento como práticas sociais, considerando as diversas formas de interação social e a aquisição de inúmeros gêneros. A partir desse ponto de vista, concluo que todo indivíduo que está inserido em um meio social, cultural é letrado e que, portanto, seu conhecimento deve ser reconhecido, aproveitado e desenvolvido na escola.

Transcrição do texto correspondente à Figura 27:

Rojo (2008) ressalta a importância da ampliação da noção de letramento, tanto para o campo da imagem, música e outros sistemas de signo que vão além da escrita alfabética. Considero primordial trabalhar em sala de aula relacionando estes diversos campos semióticos. Um vídeo que trabalha com recursos semióticos distintos, e relaciona o sistema alfabético com os recursos audiovisuais, é o vídeo "Tomorrow Everything Will Be Alright", do artista libanês Akram Zaatari. O vídeo, que integra uma importante exposição de arte contemporânea, se apropria de recursos multissemióticos para tratar de uma narrativa digna de uma obra literária. Ao lançar mão de uma máquina de escrever, utilizando ao mesmo tempo o mecanismo de um chat online, podemos nos questionar sobre as diferentes tecnologias que tínhamos a nossa disposição vinte anos atrás, e as tecnologias que dispomos na atualidade. Ao vermos a personagem do vídeo datilografando e codificando seus pensamentos, temos contato com o processo da escrita e da leitura, e ao observarmos o mecanismo de resposta automática, entramos em contato com os novos meios de comunicação como o msn e o facebook. Vale ressaltar que o vídeo é uma obra de arte, e partindo deste aspecto, pode-se relacionar a escrita alfabética com o fazer artístico, como a literatura. Deste modo, há a possibilidade de ampliar a noção de letramento para as artes plásticas e artes audiovisuais, tais como a pintura, cinema, música, entre outros, a fim de atingir mais eficácia no aprendizado e no multiletramento do aluno.

Abaixo, uma pequena amostra do vídeo, disponibilizado no site da Itinerância VídeoBrasil:

Transcrição do texto correspondente às Figuras 29 e 30:

Entendo o domínio de diferentes meios de comunicação como essencial para um graduando em letras. Uma vez que o mundo se dá por relações de comunicação e diferentes modos de escrita, as mídias menos valorizadas na escola fazem parte dessa relação e não devem ser apresentadas como realidade distante dos alunos e dos professores.

É fato que algumas instituições de ensino mudaram e passaram a considerar meios de comunicação “populares” como tipos de letramento, sendo importantes para a escola. No texto de Rojo (2008) podemos depreender que com os novos tipos de letramento (entre eles o letramento tecnológico) obtivemos algumas mudanças no ensino. Na visão de uma delas, segundo Rojo (2008, p. 584): “(...) já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outra modalidade de língua (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) (...)”

Ou seja, o professor de língua materna não deve ficar restrito apenas ao ensino de língua fazendo sua aula ficar monótona, é preciso dinamismo para despertar a atenção do aluno e não há absolutamente nada de errado em utilizar novos recursos didáticos, recursos que fazem parte da vida e da realidade dos alunos. Ao levar para a sala de aula uma música, por exemplo, o professor relaciona o ensino da língua (pois pode analisá-la de acordo com a gramática e com sua relação de sentido) e aproxima-se da realidade dos alunos ao mostrar-lhes um meio de comunicação com o qual têm bastante contato – o gênero musical. Mas o professor não deve ficar restrito às práticas sociais de ensino de língua materna em sala de aula, pode apoiar-se em tarefas e trabalhos que devem ser desenvolvidos em casa, como mostra o site

<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/a-tecnologia-sala-aula.htm>

Transcrição do texto correspondente às Figuras 31 a 33:

1ª Avaliação “Prática de Leitura e Produção de Texto II” – Segundo Semestre/Letras Noturno

<<A formação acadêmica e o papel do graduando em Letras como futuro professor>>

No dia 15 de março de 2010, o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo/SP, inaugurava a exposição “Menos: o certo do errado, o errado do certo”. Conforme publicação da Secretaria da Educação, “O próprio título da exposição é uma provocação. Mesmo sabendo que “menos” é um advérbio, portanto, invariável, quantas vezes já não ouvimos a “concordância” com o gênero feminino por pessoas das mais diferentes classes e idades. Para os curadores da exposição, os professores Ataliba de Castilho e Eduardo Calbucci, Menos está na fronteira entre tudo o que não vale e o vale-tudo. E essa provocação é a proposta da exposição que ocupa cerca de 450 metros quadrados do Museu da Língua Portuguesa com sete instalações para enumerar nossos “erros” linguísticos mais comuns, entender por que erramos em discutir a amplitude e a criatividade da língua.” (<http://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias/lenoticia.php?id=208094>)

A reflexão proposta pela exposição faz-nos pensar na imagem que a sociedade reproduz no papel da língua e da linguagem, no lugar do “erro”, e, ainda, na expectativa que se constrói em torno da imagem mítica do professor de língua portuguesa.

Sabemos que nenhum discurso é totalmente neutro, carregando, assim, a ideologia de quem o escreve, o aceita, o compartilha, o reproduz. Pensar a língua é, portanto, pensar, sobretudo, os seus falantes. Ao propor tal reflexão, o Museu da Língua Portuguesa buscou, de certo modo, devolver à sociedade a intimidade com o Português que lhe é de direito, sendo o Português a língua materna do povo brasileiro. São vários os pontos que merecem discussão, quando o assunto envolve temas tão polêmicos como a formação acadêmica. O papel do graduando em Letras como futuro professor, a expectativa da sociedade em relação a esse docente, os discursos múltiplos e muitas vezes tão contraditórios que sempre envolve os temas aqui relacionados.

Pensando, primeiramente, a relação do povo com a sua língua e as práticas de letramento, Rojo (2008) pontua o desprestígio e a desvalorização que os letramentos vernaculares, nascidos no cotidiano do povo, ainda sofrem.(cf. ROJO, 2008, p.582-583). A escola, muitas vezes, é a grande aliada e difusora da ideia do português correto, bonito e ideal. Alguns dos primeiros impasses do estudante de Letras são, justamente, ingressar na Universidade e romper o preconceito que ele próprio possui com a língua, e a visão dicotômica internalizada de língua escrita (“lugar do acerto”) e falada (“lugar do caos”). No decorrer do curso, entretanto, com as discussões e com as leituras, o formando em Letras vai sendo preparado para pensar a língua e a linguagem em uma perspectiva dialógica (cf. LILLIS, 1999, p.127-147), que vai muito além do contato face-a-face entre interlocutores, englobando ideologia, endereçamento, jogo de imagens, condições de produção, momento histórico etc.

Assim, em meio a conflitos de o que ensinar – “as regras, o uso prático e as principais obra” (<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>), e/ou – os discursos e a “sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc” (ROJO, 2008, p.586) e a conflitos relacionados a profissão “professor”, tão desvalorizada, o graduando em Letras assume o seu papel. Não um único, um certo, um padrão, mas um múltiplo e variável, assim como a própria língua. O papel do futuro professor é o de ter, sobretudo, sensibilidade com o outro, para saber escolher o que, como e por que ensinar o que ensina.

Referências:

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=208094http%3A%2F%2Fwww.unesp.br%2Fguia%2Fletras.php>

<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>

LILLIS, T. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org)

Transcrição do texto correspondente às Figuras 31 a 33:

Ao contrário do (...) considero a utilização de novos meios de comunicação imprescindível na sociedade atual. Como futuros professores, penso que é nosso dever participar da realidade de nossos alunos (que, na verdade, também é nossa) e utilizar esses diversos recursos a nosso favor. Assim como Rojo afirma, uma pessoa letrada é aquela que participa de práticas de linguagem que envolvem textos escritos. Então, um ótimo meio de se fazer com que nossos alunos interajam mais e se sintam sujeitos em uma comunicação, engajados em um sistema comunicativo é o uso da internet e dos meios eletrônicos. Não vejo mal nenhum em, por exemplo, passar uma música ou um vídeo para os estudantes e trabalhar com eles em cima das análises e das interpretações que eles possam ter. Do mesmo modo que propor atividades como escrever em blogs, fazer vídeos sobre a matéria dada, etc., é algo totalmente viável na sociedade atual, afinal quase todas as pessoas tem acesso a recursos eletrônicos. Na minha opinião, a grande preocupação é a falta de instrução dos professores quanto a essas tecnologias e o que fazer com elas. Em uma notícia do jornal Estadão (<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,professor-tem-difuculdade-no-trabalho-com-diferentes-midia-aponta-pesquisa,916867,0.htm>), apresenta-se um dado inquietante: os professores tem tido dificuldades com esses novos recursos. Entre os vários motivos expostos na reportagem estão a falta de estrutura nas escolas, visto as deficiências quanto as posses de equipamentos e espaços apropriados para tais atividades; e a formação deficitária do professor, que sai do curso de licenciatura sem aprender a utilizar as diversas Midas a seu favor. Desse modo, cabe a universidade formadora desse professor inteirá-lo e prover meios para que ele, dispondo dos recursos de mídia, possa ensinar os seus futuros alunos. Portanto a fim de viabilizar a presença do aluno como sujeito participante de uma prática social, penso que é importante haver na formação do graduando em, não só licenciatura em letras, mas qualquer outro curso formador de professores, o conhecimento de como utilizar os novos recursos tecnológicos em sala de aula.

Transcrição do texto correspondente às Figuras 37 e 38:

Pensando na importância atual dos meios de comunicação e informação na sociedade e com base numa perspectiva que considera o multiletramento uma parte relevante na educação, faz-se importante a utilização e aproveitamento por parte dos ainda graduandos, para a aplicação futura (e eficaz) dos meios. Rojo (2008) ressalta que, devido à globalização e rapidez da informação nos últimos tempos, há uma maior exigência no que diz respeito aos letramentos. Rojo (2008) também destaca que há multisssemiose, ou seja, já não basta apenas uma leitura verbal do texto, mas que também deve ser contextualizada como outros meios da informação.

A inserção das técnicas de multiletramento nas aulas deve ser estimulada, pois com os recursos de mídia ou de internet, pode-se aproveitar muito mais as aulas e o rendimento. O graduando deve começar a utilizar-se desses meios para apropriar-se das técnicas para o futuro. Uma aula com outros recursos que não apenas giz-lousa-livro pode se tornar muito mais interessante e produtiva, com atividades interativas, recursos audiovisuais e tecnologias.

Considero, então, válida a proposta de multiletramento, pois a internet e novas formas de mídias e recursos tecnológicos podem ajudar na contextualização de conteúdos, conforme proposto. Sites com atividades e propostas educacionais, por exemplo, são ótimas fontes para o exercício do multiletramento, em minha opinião. As atividades disponibilizadas em sites e plataformas online ajudam o aluno com o conteúdo ensinado em sala de aula e também o ajuda a ser inserido em uma nova forma de leitura e busca de informações por meio da rede. Um professor (ou professor em formação) da atualidade não pode se prender apenas às formas mais arcaicas de ensino. Este profissional deve acompanhar o passo que a tecnologia dá no mundo e que, provavelmente seus alunos já estão inseridos, mas não totalmente aprofundados em conteúdos e forma de aprendizado que poderiam, de fato auxiliar no letramento.

Abaixo um site que considerei interessante para o ensino de gramática, com atividades e exercícios de fixação.

<http://sitenotadez.net/portugues-gramatica/>