

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE LETRAS

GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO

INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E
LETRAMENTO DIGITAL: OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS
NOS HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

GOIÂNIA

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

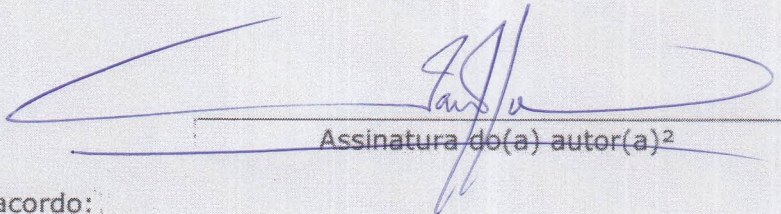
Nome completo do autor: GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO

Título do trabalho: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL: OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NOS HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA

3. Informações de acesso ao documento:

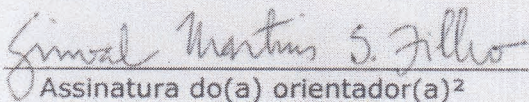
Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 08/01/2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE LETRAS

GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO

**INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO
DIGITAL: OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NOS HÁBITOS DE
LEITURA E ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.

GOIÂNIA

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalho, Guido de Oliveira

Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital:
[manuscrito] : os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura
e escrita / Guido de Oliveira Carvalho. - 2019.
238 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Letramento acadêmico. 2. Letramento digital. 3. Gêneros
discursivos/textuais acadêmicos. 4. Eventos de letramento
acadêmico-digital. I. Sousa Filho, Sinval Martins de , orient. II. Título.

CDU 82



ATA Nº 10/2019

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DO ALUNO GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO**

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, a partir das quatorze horas, no Auditório Profª Maria Antônia Franca Gonçalves da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL: OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NOS HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Presidente/PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (PPGLL/FL/UFG), Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (PPGLL/FL/UFG), Professor Doutor Hélyvio Frank de Oliveira (PPG-IELT/UEG) e a Professora Doutora Elisandra Filetti Moura (CEPAE-UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato Aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove.


Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho - Presidente


Profª Drª Eliane Marquez da Fonseca Fernandes


Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza


Prof. Dr. Hélyvio Frank de Oliveira


Profª Drª Elisandra Filetti Moura

Visto: 
Profª Drª Solange Fiuza Cardoso Yokozawa

Dedico esta tese à minha família:
Nadir Rodrigues de Siqueira (*in memorian*), mãe;
Gustavo Raimundo de Carvalho (*in memorian*), pai;
Carla Clotilde de Carvalho, irmã;
Otávio de Oliveira Carvalho, irmão;
Paulo Roberto de Carvalho, irmão;
Eliene Matos de Moura Carvalho, cunhada; e
Maria Eduarda Matos de Carvalho, sobrinha.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, por ser um orientador tão profissional quanto humano, que me indicou os caminhos acadêmicos da pós-graduação e da pesquisa, valorizou meus passos nessa jornada, além de sempre ter uma palavra de apoio nos momentos difíceis desse caminho.

Aos meus familiares – irmãos, tios, primos –, que sempre valorizaram esta conquista.

Aos amigos Sirlene Antonia Rodrigues Costa, Viviane Pires Viana Silvestre, Alcides Hermes Thereza Júnior, Fernanda Carolina Mendes da Silva, Débora Sousa Martins, César Augusto de Oliveira Casella, Janete Abreu Holanda, Hilda Rodrigues da Costa, Sarah Priscila Martins Santana, Caio Lacerda Silva Antonio, Marcelo Lino Francisco, Auristela Afonso da Costa, Thiago Sant’Anna e Gleice Kete de Deus, pelo suporte emocional e apoio durante todos esses anos.

A Hélio Frank de Oliveira, ex-aluno que veio a se tornar um grande amigo e um batalhador do ensino e pesquisa.

Aos funcionários técnico-administrativos da UEG-Câmpus Cora Coralina, que, além da amizade que me proporcionaram, sempre me auxiliaram nas questões burocráticas.

À atual diretora, Déborah Magalhães de Barros, e ao diretor anterior, Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira, e aos coordenadores do curso de Letras, Adolfo José de Souza Frota e Claude Valentin René Detienne, que generosamente abriram as portas do Câmpus para minha pesquisa.

A Sanderson Mendanha Peixoto e Sônia Cristina da Silva Passos de Alarcão, que, com muita boa vontade, me substituíram quando estive de licença.

A Debora Leticia Silva de Araújo e Matheus Augusto Utim, por participarem de uma pesquisa anterior que deu origem à pesquisa desta tese.

Aos funcionários da secretaria acadêmica do PPGLL-UFG, Consuelo Costa, Bruno Calassa, Ana Paula Velasco e Vera Lúcia, a postos para nos passar informações e auxiliar nas dúvidas sobre as práticas acadêmicas da pós-graduação.

Aos professores das disciplinas que cursei entre 2016 e 2017, Sinval Martins de Sousa Filho, Francisco José Quaresma e Figueiredo, Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Carla Janaína Figueredo e Neuda Alves do Lago, que ampliaram minha visão acadêmica, com suas aulas, dicas e orientações.

Aos doutores Loide Maria de Assunção Sodré Alves, Lucileni da Silva Braga e Diego Franco de Lima, por cuidarem da minha saúde durante o tempo do doutorado.

Aos colegas de doutorado e mestrado, por dividirem esse momento tão ímpar.

Aos alunos do 1º. ao 4º. ano do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina do ano de 2018, por se disporem a participar desta pesquisa com muita boa vontade.

Aos professores colegas do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina, por arranjarem tempo em sua apertada agenda de trabalho para participar desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar como o curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina está realizando as atividades de leitura e escrita acadêmicas, mais precisamente na produção de gêneros discursivos/textuais acadêmicos, diante do desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico e digital. Para a realização da pesquisa, utilizamos procedimentos da abordagem qualitativa, com o intuito de analisar o objeto de pesquisa e buscar compreendê-lo em sua totalidade em um processo reflexivo. O tipo de pesquisa é o estudo de caso, que busca examinar um dado fenômeno em seu contexto real, em nossa pesquisa um dos cursos de Letras da UEG, assim, o contexto de nossa pesquisa se concentra no ambiente universitário. A coleta de dados, realizada em 2018, utilizou três instrumentos: os documentos do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina (Projeto Político Pedagógico, Regulamento de Trabalho de Curso; Regulamento de Estágio, Resolução de Atividades Complementares e os programas das disciplinas), questionários e entrevistas aplicados a alunos e professores. Para nossa discussão, buscamos suporte teórico nos Novos Estudos do Letramento (NEL), cujo foco está nas práticas de leitura e escrita em contextos sociais e culturais (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2014; GEE, 2015). Também, mobilizamos referencial teórico do Letramento Acadêmico (FISCHER, 2007, 2008; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; LEA; STREET, 2014, STEPHANI; ALVES, 2017, entre outros) e do Letramento Digital (SOARES, 2002; XAVIER, 2007; GAMA, 2012; THEISEN, 2015; DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, entre outros). A discussão sobre os gêneros discursivos/textuais acadêmicos tem como base Bakhtin (2003), Sobral (2009), Marcuschi (2008, 2010), Souza e Bassetto (2014), Rojo e Barbosa (2015), Fiorin (2017), entre outros. Concluímos, com base nos dados, que os documentos do curso se alinham ao usual tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão, destacando seu papel de produtora de conhecimento através da produção de trabalho de curso ou de participação em programas acadêmicos como o PBIC, o PIBIC ou o Pibid, o que representa uma prática de letramento acadêmico. A análise dos questionários e entrevistas indica que, se por um lado, os documentos preveem poucas ações que levem ao letramento digital, por outro lado, os alunos e professores têm acesso às TIC, as utilizam em seu dia a dia e para seus propósitos acadêmicos, constituindo-se em letrados digitais, pelo menos o necessário para sua participação na academia. Designamos os momentos em que as práticas acadêmicas encontram-se com as práticas digitais como “eventos de letramento acadêmico-digital”. Por fim, seja através do computador, do celular ou do *tablet*, os membros da academia estão lendo e escrevendo os gêneros acadêmicos solicitados no curso em questão, além de utilizarem a *internet* para estabelecerem comunicação professor-aluno-aluno e terem acesso às práticas acadêmicas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Letramento digital. Gêneros discursivos/textuais acadêmicos. Eventos de letramento acadêmico-digital.

ABSTRACT

This research aims at verifying how the course of Letras of UEG-Campus Cora Coralina is performing the academic reading and writing activities, particularly in the production of academic discursive/textual genres, in face of the development of Information and Communication Technologies (ICT), thus contributing to discussions on academic and digital literacy. To carry out the research, we used qualitative approach procedures, in order to analyze the research object and seek to understand it in its totality in a reflective process. The type of research is the case study, which seeks to examine a phenomenon in its real context, in our research one of the Letras courses at UEG, so the context of our research focuses on the university environment. The data collection, conducted in 2018, used three instruments: documents from Letras Course UEG-Campus Cora Coralina (Political Pedagogical Project, Regulation of Term Paper; Regulation of Internship, Resolution of Complementary Activities and academic subjects' programs); questionnaires and interviews applied to students and teachers. For our discussion, we sought theoretical support in New Literacy Studies (NEL), which focuses on reading and writing practices in social and cultural contexts (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 2014; GEE, 2015). We have also mobilized the theoretical framework of Academic Literacy (FISCHER, 2007, 2008; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; LEA; STREET, 2014; STEPHANI; ALVES, 2017, among others) and digital literacy (SOARES, 2002; XAVIER, 2007; GAMA, 2012; THEISEN, 2015; DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, among others). The discussion about academic discursive/textual genres is based on Bakhtin (2003), Sobral (2009), Marcuschi (2008, 2010), Souza and Bassetto (2014), Rojo and Barbosa (2015), Fiorin (2017), among others. We conclude from the data that the course documents align with the university's usual tripod: teaching, research and extension programs, highlighting its role as a knowledge producer through the production of term paper or participation in academic programs such as PBIC, PIBIC or Pibid, which represents a practice of academic literacy. The analysis of the questionnaires and interviews reveals that if, on the one hand, the documents provide few actions that lead to digital literacy, on the other hand, students and teachers have access to ICT, use them in their daily life and for their academic purposes, being digital literates, at least as necessary for their participation in the academy. We designate the moments when academic practices meet digital practices as "digital-academic literacy events". Finally, whether on the computer, mobile phone or tablet, academy members are reading and writing the required academic genres in the course in question, as well as using the internet to establish teacher-student-student communication and access to academic practices.

Keywords: Academic literacy. Digital literacy. Academic discursive/textual genres. Digital-academic literacy events

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1.1 Exemplo de como as práticas acadêmicas e as TIC estão interligadas	54
Quadro 1.1 Síntese das características das práticas e eventos de letramento	34
Quadro 1.2 Níveis de letramento digital.....	39
Quadro 1.3 Quadro dos letramentos digitais	40
Quadro 1.4 Domínios discursivos e modalidades de uso da língua	47
Quadro 3.1 Matriz curricular do Curso de Letras – UEG-Câmpus Cora Coralina	105
Quadro 3.2 Gêneros nos documentos oficiais do curso de Letras.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 Faixa etária dos professores.....	61
Tabela 2.2 Gênero (Professores)	61
Tabela 2.3 Cidades onde os professores residem	62
Tabela 2.4 Formação dos professores.....	62
Tabela 2.5 Faixa etária dos alunos.....	62
Tabela 2.6 Cidades onde residem os alunos	62
Tabela 2.7 Gênero (Alunos)	63
Tabela 2.8 Alunos que trabalham	63
Tabela 3.1 Itens eletrônicos que possuem	129
Tabela 3.2 Familiaridade com a informática	131
Tabela 3.3 Acesso à internet.....	134
Tabela 3.4 Frequência de uso da <i>internet</i>	134
Tabela 3.5 Local de acesso	136
Tabela 3.6 Motivos para o uso da <i>internet</i> (Alunos).....	139
Tabela 3.7 Motivos para o uso da <i>internet</i> (Professores).....	139
Tabela 3.8 Uso dos aplicativos/ programas/ redes sociais na vida acadêmica.....	143
Tabela 3.9 Aplicativos/programas/ redes sociais utilizados.....	143
Tabela 3.10 Finalidades dos aplicativos	145
Tabela 3.11 Gêneros acadêmicos lidos no curso.....	148
Tabela 3.12 Você recebeu orientações sobre como proceder à leitura desses gêneros acadêmicos? (Alunos).....	151
Tabela 3.13 Você recebeu orientações sobre como proceder à leitura desses gêneros acadêmicos? (Professores).....	151
Tabela 3.14 Suportes utilizados para leitura.....	152
Tabela 3.15 Hábitos de leitura de textos impressos (papel)	156
Tabela 3.16 Hábitos de leitura de textos digitais (tela do computador)	156
Tabela 3.17 Preferência quando se depara com textos digitais (na tela do computador).....	159
Tabela 3.18 Dificuldades de leitura.....	160
Tabela 3.19 Gêneros produzidos na universidade	161
Tabela 3.20 Como você aprendeu a escrever esses gêneros?.....	164
Tabela 3.21 Suportes utilizados para escrever.....	167
Tabela 3.22 Hábitos de escrita.....	170

Tabela 3.23 Recursos disponibilizados no computador utilizados no processo de escrita.....	171
Tabela 3.24 Dificuldades de escrita acadêmica.....	172
Tabela 3.25 Retorno dos textos pelos professores.....	174
Tabela 3.26 Você já teve algum texto publicado? (Alunos).....	177
Tabela 3.27 Você teve algum texto publicado nos últimos cinco anos? (Professores).....	177
Tabela 3.28 Em caso positivo, quantos e onde (Artigo em periódico, anais de eventos, livros etc.).....	178
Tabela 3.29 Você participa de algum programa acadêmico? (Alunos).....	179
Tabela 3.30 Você participa de algum programa acadêmico como coordenador, pesquisador ou orientador? (Professores).....	179
Tabela 3.31 Programas acadêmicos mencionados (Alunos).....	179
Tabela 3.32 Programas acadêmicos mencionados (Professores).....	180
Tabela 3.33 Participação de eventos acadêmicos (palestras, seminários, semana de letras, jornadas etc.).....	182
Tabela 3.34 Você tem cadastro no Currículo Lattes?.....	183
Tabela 3.35 As práticas de leitura e escrita acadêmicas têm influenciado suas práticas de leituras e escrita fora do contexto universitário?.....	183
Tabela 3.36 Você conhece o termo “Letramento Acadêmico”?.....	186
Tabela 3.37 Você conhece o termo “Letramento Digital”?.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CsA – Conselho Acadêmico (UEG)

GDTA – Gêneros discursivos/textuais acadêmicos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEL – Novos Estudos do Letramento

PBIC-UEG – Programa de Bolsa de Iniciação Científica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPCL – Projeto Pedagógico do Curso de Letras (UEG-Câmpus Coralina)

PPGLL – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (UFG)

PVIC-UEG - Programa de Voluntárias de Iniciação Científica

TC – Trabalho de curso

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Justificativa e referencial teórico	16
Objetivos.....	20
Perguntas da pesquisa	20
Metodologia.....	21
Organização da tese	22
CAPÍTULO 1: LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS ACADÊMICOS.....	23
1.1 Letramento e alfabetização	23
1.2 Letramento acadêmico	26
1.3 Letramento digital.....	37
1.4 Gêneros discursivos/textuais acadêmicos (GDTA)	44
1.5 Interlocução entre as práticas acadêmicas (letramento acadêmico) e as práticas digitais (letramento digital): uma narrativa	50
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	56
2.1 A escolha de uma abordagem (qualitativa) e um método (o estudo de caso).....	56
2.2 O contexto e os participantes da pesquisa	59
2.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	63
2.4 Procedimentos para análise de dados	67
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	69
3.1 Análise dos documentos.....	69
3.1.1 Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL)	69
3.1.2 Regulamento do componente curricular trabalho de curso (TC) do curso de Letras do Campus Cora Coralina.....	86
3.1.3 Regulamento de estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras	94
3.1.4 Resolução CsA no. 1.025, de 22 de agosto de 2017	99
3.1.5 Programas das disciplinas do curso de Letras.....	104
3.2 Análise dos questionários e das entrevistas.....	128
3.2.1 Uso das tecnologias	128

3.2.2 Hábitos de leitura acadêmica	148
3.2.3 Hábitos de escrita acadêmica	161
3.2.4 Outras atividades acadêmicas	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
Retomando as perguntas e os objetivos da pesquisa.....	191
<i>Como os letramentos acadêmico e digital estão sendo trabalhados na universidade, nos documentos e práticas do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina?</i>	191
<i>Como os professores e alunos da graduação em Letras se apropriam e produzem os gêneros discursivos/textuais acadêmicos?</i>	193
<i>Objetivos da pesquisa</i>	194
Limitações da pesquisa e sugestões de futuras pesquisas	196
Últimas anotações.....	197
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	211
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	211
ANEXO B: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	216
ANEXO C: TERMO DE COMPROMISSO	218
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	220
ANEXO E: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	224
ANEXO F: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	230
ANEXO G: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	236

INTRODUÇÃO

Quando ingressam no ambiente universitário, os acadêmicos novatos necessitam aprender as práticas acadêmicas desse domínio discursivo. A partir daí, produzem gêneros discursivos/textuais inerentes à academia, o que chamamos de Letramento Acadêmico.

No atual cenário, além de se apropriarem das práticas acadêmicas, os alunos precisam ainda aprender a efetivar essas práticas acadêmicas com um novo componente em mãos: a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Assim, as novas tecnologias e o mundo digital estão vinculadas aos Letramentos Acadêmicos. Os gêneros textuais acadêmicos mais comuns são produzidos e divulgados digitalmente. Periódicos, por exemplo, não recebem mais artigos datilografados e via correio, mas digitados e via *e-mail* e em determinados formatos digitais. Dessa forma, os acadêmicos e professores precisam também acrescentar ao seu acervo de conhecimentos o Letramento Digital.

Esta tese analisa como as práticas de leitura e escrita de professores e alunos universitários estão sendo modificadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias, como computadores, *internet*, *smartphones* etc. Tendo em vista que o acesso à informação aumentou e a escrita pode se beneficiar de novas tecnologias, buscamos verificar quais os efeitos dessas tecnologias na leitura e escrita acadêmicas, contribuindo assim com a discussão sobre o tema.

Nossa atenção para o assunto foi despertada quando, há alguns anos, encontramos uma colega que estava concluindo o mestrado. Ela nos contou que tinha digitado toda sua dissertação no computador, contudo, no momento de fazer as referências do texto, reuniu todas as obras que tinha consultado em papel, livros, artigos, fotocópias etc., e os alinhou em ordem alfabética pelos cômodos de sua casa. Nossa colega, então, digitou as referências em ordem alfabética, concluindo, assim, um trabalho homérico que levou dias a ser realizado. Ela não sabia que o programa de edição de textos tem um botão que permite colocar os parágrafos em ordem alfabética em questão de segundos, facilitando o trabalho de produção textual acadêmica.

A partir daí, ficamos interessados sobre a situação em que professores e alunos se encontram no ambiente acadêmico quando se deparam com as tecnologias digitais: se por um lado eles podem contribuir com as práticas acadêmicas, por outro lado, não basta ter o instrumental digital se eles não são acompanhados de conhecimentos suficientes para operá-lo.

Justificativa e referencial teórico

Este texto visa a contribuir com a discussão acerca dos impactos das novas tecnologias, em especial o computador e a *internet*, nas práticas acadêmicas. Pretende-se também fornecer subsídios para os professores e alunos se utilizarem de recursos da rede.

Em pesquisa anterior realizada por nós (CARVALHO et al., 2012), constatamos que professores e acadêmicos têm um contato maciço com novas tecnologias, em especial a rede mundial de computadores. E esse contato ampliou o acesso a textos científicos e a relação professor-aluno-aluno. Maciel e Lima (2010, p. 153) destacam que “usar a *internet* como instrumento de interação no processo educativo amplia a comunicação entre aluno e professor, bem como o tráfego de informação educacional e cultural.” Dessa forma, o campo é novo e demanda pesquisas para se verificar os efeitos nas práticas de Letramento Acadêmico. Assim, nossa intenção é analisar os hábitos de leitura e escrita do ambiente universitário de um curso de Letras, a fim de constatar qual o impacto das novas tecnologias na leitura e na escrita acadêmicas.

Se hoje os livros estão presentes no cotidiano das pessoas e a maior preocupação é tornar a leitura um hábito efetivo, nem sempre foi assim. Os processos de leitura e escrita se desenvolveram paulatinamente. No início, não havia o formato que conhecemos hoje: folhas coladas entre capas. Os primeiros instrumentos para registro foram tabuletas de argila, rolos de papiro e tabuleta de cera. Quando o papel foi introduzido como suporte da escrita, vieram os livros similares aos que conhecemos hoje, contudo, cada edição era copiada à mão, o que implicava poucos exemplares à venda e, conseqüentemente, poucos leitores (CARR, 2011; CHARTIER, 2009). O advento da imprensa de Gutenberg (1455) tornou possível que um mesmo livro fosse replicado centenas e milhares de vezes, o que aumentou o número de leitores. Tais mudanças no suporte dos textos também influenciaram o comportamento dos leitores, que passou por diversas fases: leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura solitária, leitura em grupo, leitura para estudo, leitura para diversão... as possibilidades são várias (CHARTIER, 2009).

A leitura acadêmica necessita de muita atenção. É uma atividade para extrair informações, em que são necessárias anotações, resumos, marcações, portanto, uma atividade assaz ativa, consumidora de tempo e esforço (BARNES, 1995; MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008). Para Guedes (2009, p. 22), nas atividades acadêmicas, “ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual

organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido.” Quando o aluno adentra o ambiente universitário, encontra uma gama de gêneros discursivos/textuais característicos daquele local: resenha, projeto de pesquisa, artigo acadêmico, resumo, monografia, relatório etc. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010); HARTMANN; SANTAROSA, 2011; COSTA; SALCES, 2013). Todos os autores demonstram que esses gêneros se constituem de uma organização relativamente estável (BAKHTIN, 2003).

O artigo, por exemplo, se inicia com o título, seguido de resumo, palavras-chave, introdução, metodologia, análise de dados, conclusões e referências. Tal formato se deve, principalmente, ao interesse em resgatar o texto futuramente, frente ao mar de informações disponível ao leitor, posto que os artigos têm se multiplicado no espaço virtual, pois, como Bomfá (2003) e Sabbatini (2005) nos informam, os periódicos científicos têm se feito presentes cada vez mais no meio eletrônico. Como o volume de textos tem crescido na *internet* e, assim, possibilitado um acesso maior das pessoas ao conhecimento (SILVA; TOMAÉL, 2004; MORAES, 2012), também se torna necessário o desenvolvimento de novas habilidades leitoras para lidar com o volume de informação e escolher aquela propícia ao interesse do pesquisador.

Quando evocamos a leitura e a escrita acadêmicas e novas tecnologias, três conceitos próximos intercruzam-se: letramento, letramento acadêmico e letramento digital. Para Soares (2002, p. 145), letramento é “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.” Em consonância com esse conceito, o letramento acadêmico consiste, então, na apropriação das competências sobre as maneiras específicas de se proceder na academia (LEA; STREET, 1998), por exemplo, a estrutura dos gêneros acadêmicos ou o trâmite que as pesquisas percorrem. Oliveira (2009) destaca ainda que o universitário precisa, primeiro, desenvolver habilidades de leitura e escrita inerentes ao ambiente acadêmico antes de produzir a escrita valorizada pelas disciplinas acadêmicas (KAHLMAYER-MERTENS et al., 2007).

O conceito de letramento digital é definido por Soares (2002, p. 151) como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela.” Kress (2005) diferencia as práticas de leitura tradicional da leitura digital: na primeira, o leitor segue o planejamento do autor, enquanto na segunda o leitor desenvolve sua leitura seguindo os *hyperlinks*, escolhendo os rumos da leitura. Referindo-se à leitura na tela, Freitas (2005, p. 17) complementa: “Trata-se, portanto,

de uma leitura interativa que favorece uma atitude exploratória e algumas vezes lúdica do material a ser assimilado.” Xavier (2005) destaca, contudo, que essa não-linearidade tanto pode auxiliar o entendimento do texto, quanto fragmentar o texto e dificultar sua leitura. O letramento digital possibilita um comportamento seletivo em que o pesquisador analisa e escolhe as informações do repertório virtual que interessam ao seu objetivo (VIEIRA, 2007).

A não-linearidade mencionada no parágrafo anterior tem sido usada como sinônimo de hipertexto (RIBEIRO, 2011), um dos conceitos básicos inerentes à *internet*. Xavier (2007) define o hipertexto como uma página *online* que permite ao leitor acessar simultaneamente textos, imagens, gráficos, sons. Essas conexões seriam não-lineares; cada pessoa atribui uma ordem de navegação ao acessar os *links* que lhe interessam, propiciando “uma participação efetiva na construção do texto que lê, seja comentando-o, modificando-o ou interagindo com o autor em tempo real” (FURTADO, 2012, p. 60).

Segundo Bandeira (2010), a universidade espera receber acadêmicos letrados digitalmente, contudo nem sempre os calouros têm essas habilidades, devido principalmente a situações precárias de acesso à *web* antes do ingresso, como informa também Coscarelli (2011). Maciel e Lima (2010) sugerem, então, que a universidade adote uma postura de promoção de letramento digital em virtude dessas dificuldades.

Dessa forma, ao ingressar na academia, o aluno necessita aprender as características comuns aos gêneros discursivos/textuais acadêmicos. E deve, então, assumir uma postura ativa na construção de seu aprendizado (COSTA; SALCES, 2013). A escrita acadêmica é, como afirma Ribeiro (2007, p. 238), um “labor complexo”, em que há necessidade de revisão e reescrita constantes em um processo de aprimoramento dos Letramentos Acadêmicos. Hartley (2008) ratifica essa questão da complexidade enfatizando que a escrita acadêmica constitui-se de quatro etapas: planejamento, escrita, edição e revisão, ou seja, não é apenas colocar palavras sobre o papel. Além disso, a escrita requer um diálogo constante com outros autores, situação bem demarcada na revisão teórica, seção dos textos em que o autor demonstra a leitura de textos que o precederam. Contudo, não basta citar nomes ou títulos, esse diálogo é demarcado na academia por estratégias de citação bem delimitadas (veja, por exemplo, MENDES; CRUZ; CURTY, 2005 e CARVALHO, 2016).

A história da escrita está intimamente ligada à da leitura. No princípio poucas pessoas tinham a possibilidade de estudar e poder registrar seus pensamentos nos suportes mencionados antes (argila, papiro, madeira...). Com o uso do papel, o número de escritores aumentou (CARR, 2011). Em princípio, os textos eram escritos à mão, um trabalho laborioso que tomava dias, semanas, meses dos escritores e, depois, dos copistas encarregados de copiar

os livros. Como vimos anteriormente, o advento da imprensa possibilitou que os escritores fossem mais divulgados e seus textos mais lidos, uma vez que a nova tecnologia permitia que um mesmo livro fosse replicado centenas de vezes (HORCADES, 2007). A invenção da máquina de escrever no século XIX ampliou as possibilidades dos escritores, agilizando o ato de escrever (MURANO, 2013) e ampliando o número de leitores.

Posteriormente, no final do século XX, a popularização dos computadores pessoais tornou possível uma escrita mais veloz, afinal a máquina permitia uma correção antes mesmo da impressão (PORTER, 2003; MARCUSCHI, 2010). Além disso, a publicação de maneira virtual ocorre de forma veloz, com a possibilidade de resposta dos leitores logo em seguida (CARR, 2011). Com a influência das novas tecnologias a mais antiga maneira de escrever – à mão – perde espaço. Holanda (2011), por exemplo, informa que há projetos de escolas nos EUA com o propósito de abandonar o ensino da letra cursiva, enquanto Bragon (2015) relata que também há discussões no Brasil sobre essa possibilidade.

Como se pode perceber, a evolução tecnológica – particularmente o computador e a *internet* – tem influência nos hábitos de leitura e escrita. Na leitura, a *web* possibilitou um acesso maior aos textos e à divulgação do conhecimento. Hoje é possível encontrar bibliotecas *online*, bem como periódicos, livros e monografias para *download* (CHARTIER, 2002; BOMFÁ, 2003; ARELLANO; FERREIRA, 2005; MACIEL; LIMA, 2010). O que antes demandava uma visita física às bibliotecas das universidades precisa, agora, de um computador e uma conexão à rede. Em tese, a pesquisa se tornou mais prática, contudo, houve um aumento de acesso à informação que dificulta a pesquisa e acesso aos textos que realmente interessam ao leitor. Nesse novo ambiente, o leitor precisa aprender novas habilidades, tais como localizar e selecionar informações. Para Murano (2011), a *internet* tornou possível a leitura de diferentes modos em que o leitor precisa ser ágil. Em consequência, a escrita se torna mais sucinta.

O suporte para leitura atualmente tornou-se também variado: é possível ler na tela do computador, do *notebook*, do *tablet*, do celular ou até mesmo imprimir para ler (PROCÓPIO, 2010; MACIEL; LIMA, 2010). A fim de desenvolver a escrita, o interessado encontra uma gama de materiais na *internet*: manuais de normas, cursos de português, exemplos de artigos etc. A escrita à mão está sendo substituída pela digitação em teclados do computador, do *notebook*, do *tablet*, do celular... (FURTADO, 2012; HOLANDA, 2011).

As TIC têm oferecido programas processadores de textos, como o Word e similares, que oferecem possibilidades de revisão antes da impressão, de inserção de comentários nas margens do texto, correções gramaticais e ortográficas (MANOSSO, 2006; COSCARELLI,

2011). Dessa forma, professores podem fazer revisões nos textos de orientandos e enviar marcações no texto por *e-mail*, de uma forma mais veloz do que o encontro presencial (CARVALHO et al., 2012). As dúvidas de linguagem podem ser sanadas através de uma pesquisa nos buscadores virtuais como Google e Yahoo. As ferramentas de tradução automática têm recebido maiores investimentos e tornando-se mais eficientes (PAVÃO JÚNIOR, 2010), o que pode auxiliar pesquisadores na tradução de textos para leitura ou dos resumos de seus textos para divulgação.

Perguntas da pesquisa

Tendo em vista que o acesso à informação aumenta e a escrita pode se beneficiar de novas máquinas e técnicas, buscamos verificar como as práticas de leitura e escrita acadêmicas estão se modificando ante a presença dessas novas tecnologias. Assim, é nossa intenção responder às seguintes questões:

- Como os letramentos acadêmico e digital estão sendo trabalhados na universidade, nos documentos e práticas do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina?
- Como os professores e alunos dessa graduação se apropriam e produzem os gêneros discursivos/textuais acadêmicos?

Objetivos

Geral:

- Verificar como o curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina está realizando as atividades de leitura e escrita acadêmicas face ao desenvolvimento de novas tecnologias e contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico e digital.

Específicos:

- Analisar os hábitos de leitura de professores e alunos do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina;
- Analisar os hábitos de escrita de professores e alunos do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina;
- Verificar o acesso de professores e alunos do curso às informações digitais.

Metodologia

Em virtude de buscarmos analisar os letramentos acadêmico e digital do ponto de vista de professores e alunos universitários, esta pesquisa adotou procedimentos qualitativos. De acordo com Vieira (2009, p. 6), “a pesquisa qualitativa não é generalizável, mas *exploratória*, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes (destaque da autora).” É interesse também da pesquisa qualitativa apresentar os dados a partir da perspectiva dos sujeitos aí envolvidos (SELIGER; SHOHAMY, 1989).

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, em que o pesquisador investiga uma única unidade representativa de um dado conjunto, que pode ser um professor, um aluno, um grupo de alunos, uma escola, uma comunidade etc. (FACHIN, 2006; SEVERINO, 2016). Neste estudo, a unidade foi o curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

A fim de concretizar a coleta de dados, foram consultados cinco documentos diferentes que regem o curso de Letras, a saber: Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), Regulamento do Componente Curricular Trabalho de Curso, Regulamento do Estágio Supervisionado, Resolução CsA nº. 1.025, de 22 de agosto de 2017, que regulamenta a Atividade Complementar e Programas das disciplinas de 2018. Em seguida, questionários foram aplicados aos alunos e professores do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina. Questionários servem aos propósitos desta pesquisa porque se destinam aos colaboradores da pesquisa, “seja por conhecerem o assunto sob investigação, por terem testemunhado algum aspecto daquilo que se quer estudar, ou ainda por haver interesse em conhecer a percepção dos ditos sujeitos relativamente a alguma coisa” (RODRIGUES, 2007, p. 137).

Após a aplicação dos questionários, alguns professores (três que lecionavam matérias relacionadas aos Letramentos Acadêmicos e Digitais) e seis alunos do 4º ano (uma vez que passaram por todas as experiências de Letramentos que o curso tem a oferecer) foram selecionados para serem entrevistados. O objetivo foi o de aprofundar questões pertinentes ao tema que surgiram no questionário. De acordo com Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2002), a entrevista oferece a possibilidade de tratar de temas de uma forma mais profunda do que o uso de questionários.

Para a realização da pesquisa, seguimos as seguintes etapas: levantamento da bibliografia sobre a temática em questão; levantamento dos documentos sobre o curso;

aplicação de questionários e entrevistas aos alunos e professores; tratamento e análise dos dados; e redação do texto com as conclusões da pesquisa.

Organização da tese

Além desta introdução, esta tese está distribuída em três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, tratamos do referencial teórico concernente aos letramento(s), letramento acadêmico, letramento digital e gêneros. Apresentamos, em primeiro lugar, os conceitos de alfabetização e letramento e como se desenvolveram ao longo da história. Em seguida, o termo letramento acadêmico é discutido em como se evidencia no meio universitário. O terceiro tópico trata do letramento digital e de suas definições e influências na vida escolar. Na seção seguinte, tratamos dos gêneros discursivos-textuais acadêmicos, com base em concepções de gênero de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). E, na última seção, traçamos uma narrativa que mostra como as práticas digitais se imbricam com as práticas acadêmicas.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, constando primeiramente da abordagem qualitativa, e do tipo de pesquisa escolhido, o estudo de caso. Em seguida, discorremos sobre o histórico do contexto da pesquisa, o Câmpus Cora Coralina (Goiás-GO), da UEG. Apresentamos, logo depois, um breve perfil dos participantes, e concluimos o capítulo com os procedimentos para análise de dados.

No terceiro capítulo, expomos a análise de dados advindas dos documentos do curso de Letras, dos questionários e das entrevistas. Discutimos, em primeiro lugar, os Letramentos Acadêmicos e Digitais mediante análise dos documentos do curso de Letras: os regulamentos de TC e de Estágio, o projeto pedagógico e os planos de curso das disciplinas. Na seção subsequente, a análise dos questionários e das entrevistas é dividida em quatro seções: o uso da tecnologia, os hábitos de leitura, os hábitos de escrita e outras práticas acadêmicas.

E, por fim, apresentamos nossas considerações finais, com um resumo dos resultados apresentados e a retomada dos objetivos e perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS ACADÊMICOS

Neste capítulo, tratamos do referencial teórico desta pesquisa. Na primeira seção, traçamos um breve percurso histórico do termo “letramento” e suas relações com o termo “alfabetização”. Na segunda seção, tratamos da corrente teórica Novos Estudos do Letramento, bem como dos seus conceitos de letramento autônomo e ideológico, os modelos de estudo da escrita na universidade (habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos), com ênfase nos letramentos acadêmicos, e práticas e eventos de letramento. Na terceira seção, discorremos sobre a definição de letramento digital e sua presença na sociedade e na universidade. Na quarta seção, tecemos comentários sobre os gêneros discursivos/textuais acadêmicos, sob a perspectiva bakhtiniana. E, por fim, na quinta seção, elaboramos uma narrativa que procura mostrar como as práticas acadêmicas (letramento acadêmico) atuais se integram com as práticas digitais (letramento digital).

1.1 Letramento e alfabetização

O surgimento do termo “letramento” é bem documentado pelos pesquisadores da área de ensino de línguas (SOARES, 2017; GAMA, 2012; FIAD, 2015; LIMA, 2016, para citar alguns). Como se pode ver mediante os estudos desses autores, o termo não surgiu repentinamente, é fruto do desenvolvimento da preocupação de pesquisadores e educadores com o ato de ler e escrever.

Soares (2017) nos informa que o conceito de alfabetização até o Censo de 1940 era rudimentar, dado que se considerava alfabetizado aquele que fosse capaz de escrever seu nome. No Censo de 1950, um pequeno avanço: para ser considerado alfabetizado era necessário saber ler e escrever um bilhete simples. Nas décadas subsequentes surgiu a “necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (SOARES, 2017, p. 63). Em um primeiro momento, o termo em voga para designar “esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2017, p. 63) foi *alfabetização funcional*, um meio termo para a noção que surgiria nos anos 1970 e 1980: *letramento*.

No Brasil, o termo aportou primeiro no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1985) e, em seguida, no livro de Leda Verdiani Tfouni (1988), *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Nos anos 1990 amplia-se o leque de publicações seminais que utilizam o termo: *Letramento e alfabetização*, de Tfouni (1995); *Os significados do letramento*, de Ângela Kleiman (1995); *Alfabetização e letramento*, de Roxane Rojo (1998); e *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (1998). As décadas subsequentes trazem mais estudos e títulos que abarcam as pesquisas com o conceito do letramento. Em virtude desse grande volume, é inviável e improficua uma relação de títulos neste trabalho.

Talvez não haja uma dicotomia entre *alfabetização* e *letramento*, contudo, segundo Soares (2017, p. 64), no plano pedagógico, é conveniente uma certa distinção:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos.

Entretanto, a autora esclarece que essa distinção é apenas pedagógica, porque os dois processos são indissociáveis. Dessa forma, Soares (2017, p. 68) defende um ponto de vista em que é possível “alfabetizar letrando”, visto que não tem sentido práticas de leitura e escrita que não tenham uma função social. Ler e escrever não são um fim em si mesmos. Ler e escrever pressupõem ações que façam parte das práticas sociais do indivíduo: ler um bilhete, escrever uma mensagem do WhatsApp, ler uma receita, escrever um *e-mail*, e assim por diante.

Para Lima (2016, p. 21), a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado é que “enquanto o alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever, o letrado é aquele que, além de saber desenvolver tais competências, vive na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, faz uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.” Em Xavier (2007, p. 135) temos uma complementação da definição de letramento, estabelecendo que ele vai além do código gráfico ou sonoro: “A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica social e política são características de um *indivíduo plenamente letrado*.” (destaques do autor).

Todavia, apesar da imbricação entre os termos, algumas correntes de pesquisa, como os Novos Estudos do Letramento (a ser visto em seções subsequentes) não condicionam as práticas de letramento à alfabetização (RODRIGUES, 2012). Assim, é possível que um indivíduo participe de práticas letradas cotidianas mesmo que seja analfabeto, como ditar um texto para outras pessoas, ler números ao pegar ônibus etc.

Segundo Soares (2006), o termo *letramento*, tal como é usado hoje nas pesquisas, é a tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. O termo seria de origem latina, *littera*, que significa letra, acrescida do sufixo *-cy*, que indica qualidade, condição e estado. “Assim *literacy* representa as ações que um indivíduo ou grupo praticam por meio do uso da leitura e escrita” (GAMA, 2012, p. 21). Soares (2006) afirma que a língua portuguesa possuía o vocábulo *alfabetismo* (estado ou qualidade de alfabetizado), contudo o termo não é palavra corrente. A autora considera que esse é o motivo para que a tradução da palavra *literacy* para *letramento* tenha se adequado melhor aos estudos posteriores aos anos 1980.

Lima (2016, p. 19) acrescenta que se *literacy* (letramento) é a “condição de ser letrado”, *literate* (letrado) é “a pessoa que domina a leitura e escrita, ou seja, ser letrado é apropriar-se da escrita,”

Portanto, letramento é o resultado da ação de letrar-se, tornar-se letrado. É o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (LIMA, 2016, p. 19)

Existem diversos espaços para a condução das práticas de letramento, as chamadas *agências de letramento*, sendo a escola a principal delas (KLEIMAN, 1995). Todavia, Ribeiro (2012, p. 37) alerta que a escola não é a única a conduzir ao letramento, “pessoas e grupos podem ser letrados em espaços diversos e por meio de práticas as mais distintas, e igualmente necessárias para os usos daquela sociedade”. Ribeiro (2012), retomando Kleiman (1990), informa que espaços como a família, a igreja e a rua podem ser também espaços de letramento.

A importância dos estudos sobre o letramento é enfatizada por Vóvio e Souza (2005, p. 61):

O que nos leva a considerar relevantes as pesquisas sobre letramento de grupos ou pessoas é a realização de um movimento de busca do singular e do situado, emoldurado pelo contexto sócio-histórico e por sistemas socioculturais compartilhados pelos sujeitos. Não se trata de estabelecer

comparações valorativas, mas de relacionar condutas, ações humanas que são produzidas num mundo social dado, vivido e produzido pelos sujeitos, enfim, de fazer dialogar casos específicos com fatores macrosociais. Tem-se como desafio nomear, identificar e reconhecer práticas diversas e típicas de grupos e pessoas, relacionando-as às condições de existência e aos modelos valorizados e distribuídos em nossa sociedade.

Nos últimos anos surgiram diversos estudos de letramento com os mais variados adjetivos: letramento acadêmico, digital, literário, crítico, científico, visual, entre outros. Existe, ainda, uma vertente de estudos dedicada ao o letramento matemático, também chamado de numeramento (GONÇALVES, 2005).

Para nosso estudo, é importante salientar na citação anterior o letramento de um grupo de pessoas “emoldurado pelo contexto sócio-histórico e por sistemas culturais compartilhadas pelo sujeito”, uma vez que nossa análise detém-se justamente sobre o letramento – acadêmico e digital – de um grupo de pessoas – alunos e professores – em um dado contexto sócio-histórico – curso de Letras da UEG –, pois assim podemos analisar as práticas efetivadas e sancionadas nesse contexto específico. Dessa forma, adotamos os conceitos de letramento acadêmico e digital, os quais apresentamos nas seções seguintes.

Na seção 1.2, trabalhamos em primeiro lugar com as peculiaridades formais da linguagem acadêmica, em seguida expomos os conceitos da corrente teórica Novos Estudos do Letramento, com especial ênfase no letramento acadêmico.

1.2 Letramento acadêmico

Colocar os pés pela primeira vez na faculdade pode significar o sucesso em concluir o Ensino Médio e a aprovação, no ENEM ou no vestibular, contudo significa também o início de outros desafios. Entre eles, o de apreender uma nova forma de ler e de se expressar: a linguagem acadêmica. Dentro de uma esfera de atuação humana calcada na cientificidade, o aluno, já letrado nas práticas escolares dos Ensinos Fundamental e Médio, precisa se letrar em outras práticas, agora acadêmicas, as quais se diferem significativamente das práticas aprendidas anteriormente. Tomemos a leitura e a escrita acadêmicas como exemplos a seguir, em um ângulo apenas de habilidades, ou seja, do letramento autônomo, que é discutido posteriormente.

Gil (2008) considera que a leitura acadêmica se constitui de quatro tipos: *exploratória*, *seletiva*, *analítica* e *interpretativa*. A primeira seria uma leitura superficial (observando, principalmente, folha de rosto, sumário, notas de rodapé etc.), a fim de se

verificar se o material encontrado serve aos interesses da pesquisa. A segunda leitura, *seletiva*, trata do material selecionado e, em virtude dos interesses da pesquisa, pode levar a outra leitura posterior.

A terceira leitura, *analítica*, consiste daquela em que as informações de interesse da pesquisa são selecionadas e anotadas para consulta posterior. Segundo Gil (2008), essa leitura tem os seguintes momentos: leitura integral da obra ou do texto selecionado, identificação das ideias-chaves, hierarquização e sintetização das ideias. Acreditamos que essa leitura seja o momento ideal para o registro das leituras, por exemplo, mediante a escrita de um fichamento. Na última leitura, a *interpretativa*, busca-se uma expressividade maior, ao fazer uma ligação com outros conhecimentos anteriores. Nessa leitura se dá o momento em que se compara o texto lido com outros para verificar a posição dos autores.

Barnes (1995) indica o seguinte percurso para a leitura acadêmica: percorrer um livro (folhear o livro, ler a contracapa, índice, introdução etc., para conferir a importância daquela leitura para o texto), sublinhar ou ressaltar (momento em que o leitor faz anotações e sublinha passagens que considera importante), fazer um mapa (trata-se de criar um diagrama ou um resumo com o conteúdo do texto e de, segundo o autor, fazer perguntas para dialogar com o texto), fazer comparações (com outros textos) e, finalmente, rever (registrar o conteúdo ou discuti-lo com outras pessoas).

Quanto à escrita do texto acadêmico, Pádua (2004, p. 92) destaca os seguintes pontos:

- a) Impessoalidade: o texto deve ser redigido na 3ª. pessoa do singular com o pronome “se” ou na 1ª. pessoa do plural;
- b) Objetividade: deve-se abster de utilizar pontos de vista pessoais.
- c) Estilo científico: linguagem técnica e informativa, baseada em dados concretos.
- d) Vocabulário técnico: uso de um vocabulário com clareza e precisão, com a terminologia própria da ciência a qual se destina.
- e) Correção gramatical: a autora considera indispensável tal item, sugerindo frases curtas, evitação de muitas orações subordinadas, intercaladas com parênteses num único período e uso de parágrafos para cada nova ideia.
- f) Recursos ilustrativos (gráficos, desenhos, tabelas etc.) devem ter distribuição criteriosa nos textos, com a indicação das fontes.

A autora destaca ainda que a citação indireta (quando resumimos o texto do autor citado) e citação direta (quando reproduzimos *ipsis litteris* o texto do autor) têm suas próprias normas para evitar a confusão entre o que fala o leitor e o que, de fato, advém do texto

original. Tais regras podem ser encontradas em Mendes, Cruz e Curty (2005) e Carvalho (2016), por exemplo.

Outros autores que abordam a linguagem científica são Kahlmeyer-Mertens et al. (2007), apresentando itens similares a Pádua (2004):

- a) Objetividade: caracterizada pela imparcialidade do autor, que não expressa opiniões irrelevantes à pesquisa.
- b) Precisão: uso da denotação ao invés da conotação para abordar o objeto em discussão e clareza dos termos aplicados.
- c) Clareza: expressão com exatidão de termos, para evitar ambiguidades.
- d) Distinção: é a manutenção do foco no objeto tratado em comparação aos demais.
- e) Conteúdo: suficiência dos elementos relativos ao tema.
- f) Concisão: busca pelas construções simples, com poucos adjetivos, advérbios, superlativos ou termos supérfluos.
- g) Correção: utilização correta das normas gramaticais.
- h) Linguagem culta: o texto científico é formal e, portanto, se vale da linguagem culta, evitando, assim, gírias, termos chulos, clichês, expressões coloquiais ou estrangeirismos desnecessários.

Como pode ser visto com apenas quatro autores selecionados, a leitura e a escrita acadêmicas comportam-se de maneira peculiar a uma dada esfera de atividade, qual seja, o ambiente acadêmico. Adentrar, pois, neste ambiente significa a necessidade de se letrar de forma a complementar o letramento anterior ao ato de estudar em uma universidade. Estes são apenas alguns aspectos, que se enquadram no modelo autônomo, a ser apresentado adiante.

Entretanto, alguns professores aderem à visão de que se o aluno sabe ler e escrever, tomando como base as habilidades metalinguísticas no trato do texto, ele também sabe ler e escrever os gêneros que lhe são cobrados na universidade. Quando os alunos não conseguem realizar a produção de tais gêneros, são considerados atrasados. Tal pensamento é conhecido como o “discurso do déficit” ou “de crise” (CUNHA, 2012; KERSH, 2014; LEA; STREET, 2014, OLIVEIRA, 2009, entre outros relatam esse discurso). Todavia, enxergar a leitura e a escrita na academia como um exercício de habilidades metalinguísticas apenas (também chamado de letramento autônomo) é limitador.

Nessa perspectiva, considera-se que o aluno dispõe de conhecimentos que ajudarão no ambiente acadêmico. Assim, Cunha (2012, p. 139) considera que

Cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita bem como de seu uso em práticas sociais. Assim sendo, os alunos que ingressam na Universidade, acima de tudo são sujeitos e, além disto, são sujeitos letrados que trazem consigo concepções de leitura e escrita construídas numa vida submetida a um contexto social.

Em vista disso, deve-se considerar a vida estudantil do aluno antes de entrar na universidade, entretanto, não se deve deixar de prepará-lo para a vida acadêmica, pois se trata de novas práticas sociais de leitura e escrita. Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 21) ressaltam que os alunos, ao entrarem na universidade, necessitam de um “tempo para se ambientar nesse ‘novo mundo de letramento’”. Rodrigues (2012, p. 32) afirma ainda que

Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que se pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Logo, o letramento aprendido em um contexto pode não ser suficiente em outro contexto e outro tipo de letramento será necessário. E, desta forma, a autora também partilha a concepção de que, na comunidade universitária, “a escrita exerce funções diferentes e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.” (RODRIGUES, 2012, p. 32). Contudo,

O letramento acadêmico é também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário. (CUNHA, 2012, p. 139).

Há, portanto, um letramento anterior à universidade, mas de modo diferente desse domínio discursivo. Entretanto, Fischer (2010) frisa que o histórico que os alunos trazem do Ensino Fundamental e Médio é similar àquele calcado no ensino de regras, isto é, “a metalinguagem presente na gramática normativa” (FISCHER, 2010, p. 216), daí o choque com a nova cultura de leitura e escrita universitárias. Isso posto, os professores universitários podem promover o letramento acadêmico tendo como base o que os alunos já conhecem, como afirma Fischer (2010, p. 222-223):

O que conta como letramento na vida desses alunos precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apoie, expanda o que é singular e/ou comum a esses sujeitos. Dessa forma, poder-se-á reagir ao discurso da crise ou do déficit do letramento.

Hartmann e Santarosa (2011) consideram a universidade como um ambiente tipicamente letrado, uma vez que as atividades lá realizadas se vinculam fortemente à escrita. Os autores abordam também a questão do déficit e sugerem uma solução:

Se os alunos que chegam a esse meio não são proficientes leitores e produtores de texto, há dois caminhos a percorrer. Um é manter uma posição autoritária e excludente, cobrando deles o que não estão aptos a desenvolver e, conseqüentemente, reprovando-os. O outro é cumprir o que entendemos ser o papel do professor em qualquer circunstância educativa e auxiliá-los na aquisição e no domínio dessa modalidade de linguagem. (HARTMANN; SANTAROSA, 2011, p. ix).

Sendo assim, de acordo com os autores, nesse novo contexto sociocultural, o aluno deve ser inserido através de orientações adequadas, o que se constitui no letramento acadêmico.

O contexto acadêmico ganhou atenção a partir dos anos 1970 e 1980, com os chamados Novos Estudos do Letramento (NEL). De acordo com Bevilaqua (2013), o termo NEL foi cunhado por Gee (1991) e emergiu nas décadas mencionadas nas América do Norte e Sul e Europa (mais precisamente no Reino Unido). O termo *novos* não se relaciona necessariamente à novidade da área de pesquisa. Segundo Oliveira, G. (2017, p. 91), “o adjetivo *novos* em *Novos Estudos do Letramento*, deve-se à virada sociocultural que representou uma mudança paradigmática no campo do letramento, cujo foco se deslocou da mente do indivíduo para os contextos sociais e culturais de prática da leitura e da escrita.”

No Brasil, de acordo com Oliveira, G. (2017), as pesquisas iniciais utilizando-se da abordagem dos NEL foram de Fischer (2007), com a tese “A construção de letramentos na esfera acadêmica”, Marinho (2010), com o artigo “A escrita nas práticas de letramento acadêmico”, e Fiad (2011), com o artigo “A escrita na universidade”. Em sua pesquisa, Fischer (2007) explica a construção do letramento acadêmico através do **modelo dialógico de letramentos acadêmicos**, que compreende três tipos de eventos de letramento acadêmico:

O **letramento interDiscursivo** pressupõe práticas em que há interface entre tipos de Discursos (primários e secundários), no intuito de desvendar, negociar e/ou contestar fronteiras na intrincada rede ou no *continuum* de Discursos existentes. O **letramento identitário-profissional** posiciona os alunos como *insiders* em práticas acadêmico-escolares de trabalhos, especialmente realçando a posição socialmente situada de professor e habilitando-os a responder a várias propostas profissionais na Educação Básica com apoio do conhecimento desenvolvido na esfera acadêmica. O **letramento reflexivo-transformativo** permite aos alunos desenvolver o controle no uso de Discursos secundários e da metalinguagem que os

constituem seja por meio do Discurso reciclado e/ou do uso dos letramentos críticos, com o propósito de transformação de práticas e identidades sociais. (FISCHER, 2007, p. 249, destaques da autora).

A pesquisa de Marinho (2010) versa sobre a apropriação da escrita em um curso de Pedagogia e a relação inquietante que se estabelece na produção escrita dos alunos que ingressam no ambiente universitário. A autora defende uma abordagem voltada para os gêneros de uma perspectiva bakhtiniana e conclui que

É importante também que eles compreendam as condições de produção do discurso acadêmico, as relações de poder neles envolvidas, de forma a não reduzir as suas dificuldades a uma suposta carência de conhecimentos linguísticos, gramaticais ou técnicos (MARINHO, 2010, p. 384).

O terceiro texto, o de Fiad (2011), mostra uma pesquisa em que a autora contrasta a escrita dos alunos em duas perspectivas: como eles a veem e como é esperado no contexto universitário. Ao refletirem sobre a escrita acadêmica, sobre a importância do leitor na construção do texto, os alunos têm a possibilidade de entender mais as convenções do texto acadêmico. Outros estudos se seguiram a esses três, mas não abordaremos todos eles neste trabalho.

Segundo Gee (2015), os NEL surgiram como uma forma de reação à abordagem tradicional que via o letramento apenas como um fenômeno cognitivo e o tratava como um processo mental. “Os NEL argumentavam que o letramento era algo que as pessoas faziam no mundo e em sociedade, não apenas em suas cabeças, e deveria ser estudado nesses contextos¹.” (GEE, 2015, p. 35). Dessa forma, os NEL buscam

Compreender as práticas de letramento de grupos específicos em um contexto socio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano. (RODRIGUES, 2012, p. 30)

Dois conceitos característicos dos NEL são os modelos ideológico e autônomo do letramento (STREET, 2013). O modelo autônomo refere-se à visão de que há apenas um tipo de letramento, o que envolve habilidades e “nessa concepção, um único programa de alfabetização poderia ser aplicado em qualquer lugar.” (RODRIGUES, 2012, p. 29). O foco

¹ Tradução nossa.

nas habilidades nos remete ao modelo de habilidades de estudo da escrita acadêmica – a ser visto nos parágrafos seguintes –, com princípios similares. De acordo com Kleiman (1995), o termo “autonomia” nesse contexto indica uma escrita completa em si mesmo, capaz de ser interpretável sem necessidade de se atentar para seu contexto de produção.

O modelo ideológico não concebe o letramento como habilidades técnicas, ao contrário,

Esta modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2013, P. 53)

Kleiman (1995), recorrendo a Street (1984, 1993), afirma que o modelo ideológico é uma alternativa ao modelo autônomo e ressalta que as práticas de letramento ocorrem em um contexto de aquisição de escrita em que há a presença de aspectos culturais e estruturas de poder de uma sociedade.

Para Oliveira, G. (2017, p. 91), o modelo autônomo é visto como uma “*habilidade universal, técnica e neutra*”, enquanto o modelo ideológico “concebe o letramento como *prática social situada*” (destaques do autor). Entretanto, para Street (2013, p. 54), “o letramento já vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas que tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos.” Quer dizer, não há modelos neutros, o que Kersch (2014, p. 56) reafirma: “falar de letramento é, pois, falar de agir no mundo, não de uma habilidade neutra ou de uma técnica aprendida pela repetição, descolada da realidade e esvaziada de sentido.”

Considerando o letramento como prática em grupos específicos, entende-se porque uma das vertentes de estudo seja o Letramento Acadêmico. Os NEL trabalham a abordagem da escrita acadêmica sob três perspectivas: modelo das habilidades de estudo, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014).

No primeiro modelo, o das habilidades de estudos, a escrita é vista tão somente como o domínio de regras gramaticais e convenções de escrita. No referido modelo, se considera que o domínio das regras gramaticais é único e pode ser transferido de uma situação a outra (OLIVEIRA, G., 2017). É um viés cognitivo que explica o discurso do déficit de letramento, pois sob essa visão, o que o aluno aprendeu sobre leitura e escrita antes da universidade deveria capacitá-lo a produzir textos acadêmicos. Esse tipo de letramento não é bem visto nos NEL, que preferem o modelo de letramentos acadêmicos.

O modelo da socialização acadêmica tem a percepção da escrita como aculturação, ou seja, como um processo em que os alunos são introduzidos nos discursos e gêneros de sua área de conhecimento. Essa tarefa de conduzir os alunos cabe ao professor. Segundo Oliveira G. (2017, p. 92), “o modelo de socialização supõe que, uma vez aprendidos os rudimentos de um discurso acadêmico particular, os estudantes podem reproduzi-los sem problemas.”

E o terceiro modelo, o dos letramentos acadêmicos, opta por uma abordagem mais ampla que

tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. (LEA; STREET, 2014, p. 479)

O modelo de letramentos acadêmicos está relacionado com o viés do letramento ideológico, comentado em parágrafos anteriores, no qual a escrita é vista como uma prática social e não um conjunto de meras habilidades.

Entretanto, os modelos de habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos não são excludentes e podem ser postos em prática, individual ou em conjunto, em um dado contexto ou momento (LEA; STREET, 2014). Em resumo, no primeiro modelo, a responsabilidade pela aprendizagem da escrita acadêmica é do aluno, no segundo modelo, a responsabilidade é do professor e no último modelo, o mais caro aos NEL, a responsabilidade é de todos.

E, por fim, abordamos dois outros conceitos dos NEL significativos para as pesquisas sobre letramento, as práticas e os eventos de letramento. Segundo Street, o termo “evento de letramento” foi elaborado por Heath (1982, citada por Street, 2014) para designar as ocasiões em que um texto faz parte das interações dos interlocutores. Ledo (2013, p. 7) afirma que “as realizações de eventos de letramento não estão necessariamente ligadas à alfabetização, mas ocorrem antes, durante e depois desse processo.” Assim, uma criança que ouve a leitura de uma história feita por um familiar está participando de um evento de letramento.

Kleiman (1995, p. 40) refere-se aos eventos de letramento como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação

entre os participantes como em relação aos professores e estratégias interpretativas.” Street (2014, p. 146) usa a palestra para ilustrar um evento de letramento:

Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata de lixo. O todo, em certo sentido, é maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato.

Além disso, Street (2014, p. 147) elaborou o conceito de “práticas de letramento” para assinalar o “nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita.” O autor complementa que, por práticas de letramento, entende-se “não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.” (STREET, 2014, p. 147). Lêdo (2013, p. 6-7) acrescenta que

As práticas de letramento são, portanto, as normas, os direitos, os deveres, os papéis sociais assumidos, as relações estabelecidas, as expectativas, as percepções e as atribuições de valores realizadas pelos participantes da interação em um tempo específico em relação às práticas de leitura e escrita disseminadas em determinada comunidade. As práticas de letramento são visíveis a partir dos eventos de letramento, que são as situações em que o texto tem papel central.

Dessa forma, percebemos que os eventos de letramento manifestam-se nas situações em que a escrita desempenha um papel na interlocução dos sujeitos e são elas que servem de indícios das práticas de letramento, construto teórico que engloba o contexto sociocultural no qual se dão os eventos.

Assim, Ledo (2013) define as diferenças entre práticas e eventos de letramento em quadro, o qual reproduzimos a seguir:

Quadro 1.1 Síntese das características das práticas e eventos de letramento	
Práticas de letramento	Eventos de letramento
São mais gerais e abstratas	São mais específicos; visíveis; unidade de análise
Estão associadas com domínios específicos da vida	São as “pontas do iceberg” das quais as práticas podem ser inferidas
São culturalmente reconhecíveis	Podem ser recontextualizados
São históricas, locais	Estão ancorados em tempo e local específicos
São dinâmicas	São dinâmicos
São multimodais	São multimodais

Fonte: Lêdo (2013, p. 8).

Voltando nosso foco para o letramento acadêmico, pode-se concluir que defini-lo não é uma tarefa fácil. Fischer (2008, p. 180) faz uma rápida definição como a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social.” Kersh (2014, p. 56) faz uma definição mais ampla desse evento:

Ele é o resultado de um processo de desenvolvimento de habilidades e percepções referentes às formas de interagir com a escrita nesse domínio social; a história do letramento de cada indivíduo e as representações construídas ao longo dessa trajetória, entretanto, não podem ser desconsideradas, uma vez que todo esse conjunto de influências levará o professor a se apropriar do discurso acadêmico.

Essa citação remete também a todo o processo histórico de letramento que o indivíduo teve durante sua vida e que não deve ser descartado quando ele é introduzido no domínio discursivo acadêmico, como comentado anteriormente.

Fiad (2011, p. 362) realça que, se existem práticas variadas de escrita em contextos diferentes, também é possível assumir que há “múltiplos letramentos em esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc.” Segundo a autora, é possível considerar o letramento acadêmico, sendo que “assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive contextos de ensino” (FIAD, 2011, p. 362). A pesquisadora destaca, então, que o letramento acadêmico não se refere a todo o universo escolar, mas à esfera de ação universitária. Referindo-se a esse ambiente e considerando-o um lugar de formação, Fernandes (2016, p. 28) afirma que “as ações sociointeracionais vão abrir espaço para letramentos formadores tanto do aluno acadêmico quanto do professor em formação no sentido de compreender melhor o universo que os cerca.”

Souza e Basseto (2014, p. 87) definem comunidade acadêmica

como uma comunidade discursiva própria, cujos membros compartilham determinado discurso acadêmico (por exemplo, o científico, administrativo etc.) como forma de sustentar os sistemas de crenças da comunidade e que, com base nos gêneros textuais próprios dessa comunidade – que chamamos aqui de gêneros acadêmicos –, materializam seus discursos com propósitos comunicativos variados, como conseguir financiamentos para pesquisas, divulgar pesquisas em eventos acadêmicos, relatar experiências etc. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 87).

Trata-se, pois, de uma comunidade regida por normas particulares que são estabelecidos para manter certas práticas nessa esfera de atividade humana. Nesse contexto, Stephani e Alves (2017, p. 533) entendem que

O letramento acadêmico parte do princípio de que é necessário ter o domínio em formas de produção, leitura e escrita dos determinados Gêneros Textuais Acadêmicos (doravante GTAs), sendo estas características primordiais para a formação do estudante, pois é o resultado de um processo de desenvolvimento de habilidades e percepções referentes às formas de interagir com a escrita nesse domínio social.

Portanto, não basta estar ciente dos gêneros acadêmicos, é necessário também pensá-los como parte do processo de formação dos professores, conforme afirma Fernandes (2016, p. 28), pensando no aluno também como futuro formador de leitores: “Entendemos que o aluno de Letras não só precisa ser letrado com competência acadêmica porque precisará desenvolver-se epistemologicamente, mas também preparar-se para tornar seus futuros alunos leitores proficientes.”

Exemplos de professores que decidiram trabalhar com o letramento acadêmico são Fernandes (2016) e Casella (2016). A primeira autora trabalhou com atividades práticas de leitura e produção escrita dos gêneros acadêmicos resumo, esquema, fichamento e glossário e, com uma metodologia de observação participante, que permitiu à professora estar no papel de mediadora, chegou à conclusão de que o “trabalho contribuiu para que a maioria dos alunos obtivesse um letramento acadêmico inicial produtivo, isto é, tornaram-se capazes de utilizar os processos de leitura/escrita/oralidade de forma consciente e controlada conforme as estratégias linguísticas de produção textual acadêmica” (FERNANDES, 2016, p. 37). O segundo autor, Casella (2016), desenvolveu um projeto de extensão chamado “Leitura de textos acadêmicos”, cujos objetivos foram “mostrar que o artigo científico é um tipo de texto ligado ao discurso científico, mostrar a importância dos elementos para-textuais para este tipo de texto; mostrar como se estabelece a coesão e a coerência em um texto científico e explicitar as relações entre o discurso que se veicula e o texto que se constrói” (CASELLA, 2016, p. 213-214). O autor conclui que

Ao responderem que, após o curso, a leitura de artigos científicos ficou mais fácil, cremos que os participantes estão refletindo sobre a possibilidade de apreender os modos de leitura exigidos pela universidade. O que se presume, com as respostas dadas, é que os alunos se conscientizaram de que podem se letrar academicamente. (CASELLA, 2016, p. 217)

Em nossa concepção, o letramento acadêmico é o processo de interação com as práticas acadêmicas na universidade, sejam modos de ser ou agir nesse ambiente, seja a

produção de gêneros discursivos/textuais, que demanda apropriação da linguagem que circula no meio acadêmico.

Se considerarmos que o letramento se realiza através de gêneros e considerando também o que foi visto até o momento, podemos perceber que se letrar academicamente é, além de se tornar fluente nos gêneros acadêmicos (tanto leitura quanto escrita), desenvolver um espírito analítico, a fim de se atentar para o contexto socio-histórico e as finalidades da produção dos gêneros acadêmicos.

Na próxima seção 1.3, ponderamos sobre a definição de letramento digital, sua presença na sociedade, na escola e na universidade, além de ressaltar a importância de tal letramento na formação do professor.

1.3 Letramento digital

Definir letramento digital é uma tarefa complexa. Não porque falte disposição por parte dos pesquisadores, mas porque esse campo de estudo é novo e as TIC se desenvolvem num passo muito rápido. Como já apontamos anteriormente, uma das definições mais utilizadas é a de Soares (2002, p. 151), segundo a qual o letramento digital é um “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela.” Uma das palavras-chave usadas no conceito é *escrita*. Como a definição já completa quase vinte anos, a força que a imagem viria a ter na *internet* não foi contemplada. Veja, por exemplo, a explosão de *emoticons* em aplicativos de comunicação como o *WhatsApp* e os memes (junção de imagem e texto) facilmente encontrados em redes sociais. Nessa perspectiva, Bandeira (2010, p. 123) acrescenta mais alguns enfoques ao afirmar que

Ser letrado digital é saber fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, dentro de contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo, além de interagir com o visual (mais constitutivo do digital do que do escrito, pois todos nós certamente conhecemos crianças que ainda não sabem ler e que são capazes de localizar os ícones que as interessam ao interagirem com o computador).

Theisen (2015) também considera que o letramento digital vai além dos aspectos gráficos do texto:

Ao considerar que o letramento digital vai além de manusear as ferramentas, ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital. O letramento digital proporciona a inserção das pessoas em práticas sociais por meio das ferramentas tecnológicas, colaborando para desenvolver um posicionamento crítico sobre o uso das mesmas e a sua atuação na sociedade. (THEISEN, 2015, p. 42)

Se Theisen (2015) realça o letramento digital como forma de inserção nas práticas sociais, Ribeiro (2012, p. 41) destaca que a autonomia do usuário e a capacidade de dar o uso que necessitam ao objeto manuseado é importante, independentemente da mídia que ele esteja utilizando:

As pessoas fazem do letramento digital os usos que desejarem, dão à rede um sentido que depende de suas necessidades e vontades, assim como fizeram com outros objetos de ler. O uso do computador e da *Internet* é tão socio-histórico quanto os usos feitos do livro, do jornal, da revista ou da televisão. A diferença parece ocorrer na natureza do meio, que permite ações antes não facilitadas pelo papel.

Acrescente-se a isso a afirmação de Marcuschi (2010, p. 16):

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. A par disso, a rapidez da veiculação e sua flexibilidade linguística aceleraram a penetração entre as demais práticas sociais.

Embora as múltiplas semioses presentes no meio digital sejam significativas no letramento digital, o foco de nossa pesquisa é voltado para a escrita, portanto, não nos aprofundaremos na questão das outras semioses.

Patente o sucesso das mídias digitais, consideramos, em conjunto com as definições apresentadas, que a capacidade de analisar os textos disponíveis é um elemento indispensável tanto no manuseio da mídia digital quanto na impressa, o que é um ponto a se considerar pelas agências de letramento quando da elaboração de seus currículos.

Baseado em Buzato (2001), Lima (2016, p. 43) apresenta um quadro de níveis de letramento digital:

Quadro 1.2 Níveis de letramento digital	
Iletrado digital	Indivíduo não familiarizado minimamente com o sistema simbólico que permite manipular as tecnologias digitais.
Semiletrado digital	Indivíduo que consegue reconhecer alguns elementos do texto na tela, mas não é capaz de usar esses elementos de modo adequado ao meio digital nas situações que pedem tal habilidade.
Letrado digital	Indivíduo que além de reconhecer os elementos do texto na tela, é capaz de interagir com variados textos e está mais apto a adquirir conhecimento sobre novos tipos de texto e gêneros discursivos no meio eletrônico.

Fonte: Classificação sugerida na dissertação de Buzato (2001, citado por Lima, 2016, p. 43)

Nesse quadro, os níveis de gradação nos permitem perceber justamente os crescentes acréscimos às definições sobre letramento digital, que vimos anteriormente. Segundo o autor, há o iletrado digital (hoje em dia talvez não seja possível isso, visto que as pessoas interagem com a tecnologia, mesmo quando não têm a intenção para tal), o semiletrado digital, com grau de conhecimento mínimo, e o letrado digital, com grau de conhecimento que vai além do uso básico do computador.

O exemplo de Theisen (2015, p. 41-42) mostra a presença das TIC na universidade:

O letramento digital já faz parte das práticas de letramentos acadêmicos, mesmo que de forma indireta, uma vez que as TDIC [Tecnologias digitais da informação e comunicação] estão presentes nas práticas acadêmicas, tanto as desenvolvidas pelos professores quanto as pelos estudantes. Por exemplo, o professor realiza pesquisas na web para preparar as suas aulas, envia tarefas para os estudantes via *e-mail* e solicita apresentações com o uso de tecnologias digitais. Os universitários realizam pesquisas na web para a realização das atividades solicitadas pelos professores, assim como preparam as suas apresentações em PowerPoint e também podem dialogar via chats com seus colegas sobre os assuntos relacionados aos estudos acadêmicos. Esses são alguns exemplos de que as TDIC perpassam as práticas acadêmicas.

Assim, nota-se uma participação maciça das TIC na universidade e elas estão imbricadas nas práticas acadêmicas, como veremos no Capítulo 3, seção 3.2. Entretanto, é mister indicar que não há apenas um tipo de letramento. Segundo Soares (2006, p. 80), “há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento”. Partindo dessa suposição, Gama (2012, p. 22) afirma que “por isso, deve-se falar em letramentos no plural, haja vista a abrangência de aplicabilidade social, cultural e política denotada pelo termo”. Portanto, de acordo com Araújo e Pinheiro (2014, p. 302), “os letramentos são considerados como processos dinâmicos e o termo pluralizou-se por considerar-se que um cidadão pratica diversos letramentos em sua vida cotidiana”. Assim

sendo, talvez o mais apropriado seria dizer letramentos digitais (no plural) ao invés de letramento digital (no singular).

É em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) que encontramos exemplos de diversos letramentos digitais necessários atualmente:

Quadro 1.3 Quadro dos letramentos digitais						
Complexidade crescente		Primeiro foco Linguagem	Segundo foco Informação	Terceiro foco Conexões	Quarto foco (Re)desenho	
	*	Letramento impresso Letramento em SMS				
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório			
	***	Letramento em Multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo		
	****	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural		
	*****	Letramento em codificação				Letramento remix

Fonte: Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 21)

Obs.: Os letramentos em negrito são os que os autores consideram os mais importantes.

Os autores dividem os letramentos digitais em quatro focos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Do lado esquerdo temos o nível de habilidade necessária, da mais simples à mais complexa. Esse grau de habilidade nos remete à trajetória discutida anteriormente em que as definições de letramento digital passam de simples manuseio da máquina até chegar a um grau de autonomia em que a criticidade e a capacidade de produzir e divulgar conteúdo se fazem presentes.

As subdivisões dos letramentos digitais apresentadas acima interessam principalmente àqueles que planejam trabalhar com tais letramentos, como agências de formação ou pesquisadores. Ademais, o livro de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), *Letramentos digitais*, é composto de uma parte teórica e uma parte de exercícios, planejados especialmente para cursos sobre letramentos digitais.

De acordo com Gama (2012), há várias agências de letramento, como a família, a escola, o local de trabalho etc. Com o desenvolvimento das TIC presente em quase todas as instâncias da vida social, a escola, como principal agência de letramento, não pode se esquivar do tema e tampouco de sua tarefa formadora de letrados digitais. Pensando em uma formação

de professores para letramento digital, Dias e Novais (2009, p. 7) sugerem o foco em quatro ações que designam como “ações de usuários competentes”: “Utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital, produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.”

O letramento digital na formação de professores é uma situação que demanda muitas discussões. Ribeiro e Rocha (2007, p. 30) concluem, em seu artigo, que há “a necessidade de mais reflexão sobre a inclusão e letramentos digitais, além de mais esforços para que a escola básica apresente ao jovem as possibilidades digitais de leitura e e aprendizagem, funcionando como agência de letramento importante.”

Gama (2012) aponta que os alunos de hoje são multitarefas e, possivelmente, não gostam de aulas presenciais, em que o professor faz apenas explanações. Theisen (2015, p. 37) ratifica essa conclusão ao afirmar que a inserção das práticas de letramentos digitais na educação é plenamente justificável, pois elas já estão presentes no cotidiano social.

Então, segundo Gama (2012, p. 27),

Cabe à Escola contextualizar seu ensino à atualidade, levar também em conta as alterações culturais advindas da utilização diária das TDICs fora do âmbito escolar e inseri-las, planejadamente em termos materiais (laboratórios de informática, computadores com *internet* etc.) e humanos (formação de professores, conscientização de alunos), em seu universo de ensino.

Em se pensando, então, no letramento digital, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 19) completam que não se pode mais pensar apenas no letramento impresso tradicional:

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (destaques dos autores).

Ou seja, se os alunos têm à disposição instrumentos digitais no seu dia a dia, não faz sentido a escola não trazer as possibilidades de uso desses instrumentos para as salas de aula. Essa mesma visão é compartilhada por Lima (2016, p. 36), que considera excludente o ensino baseado apenas na leitura e na escrita: “Não podemos restringir o letramento apenas às práticas de leitura e escrita, assim como não podemos ignorar a existência de outros letramentos, que partem de outras linguagens e culturas.”

Entretanto, não basta colocar máquinas na escola. Snyder (2010) alerta para a situação em que novas tecnologias como os *notebooks* e os *e-mails* são inseridos em sala de aula, mas as aulas ocorrem de uma maneira tradicional: “Os professores podem disponibilizar tarefas na web, interagir com os alunos por *e-mail* ou comentar suas produções escritas eletronicamente, mas a abordagem tradicional de iniciar uma atividade curricular, pedir uma lição de casa e avaliar o trabalho dos alunos tem sido mantida.”

Por conseguinte, Snyder (2010, p. 265) aponta que não é suficiente a presença de máquinas digitais, é necessário que haja uma mudança na educação, de modo a pensar nos impactos da tecnologia na área educacional:

Sabemos que mudança de verdade requer muito mais do que simplesmente fornecer mais recursos tecnológicos às instituições educacionais. Toda a ecologia da educação teria de ser repensada se o objetivo fosse, de fato, a transformação: mudanças na maneira como as instituições educacionais são organizadas e financiadas; em como os professores são formados e valorizados; e em como o *hardware* e o *software* são projetados, de modo que atendessem as necessidades dos professores e dos alunos, em vez de atender às do mundo dos negócios.

Mudanças tendem a trazer preocupações. Oliveira, H. (2013, 2017), por exemplo, relata que nos programas de formação de professores, há relatos que as tecnologias são vistas com reservas e resistência pelos docentes. Entretanto, as tecnologias não são ameaças, mas novos meios de se fazer as coisas na escola (RIBEIRO, 2012), novas ferramentas para as práticas no contexto escolar que podem somar e não diminuir o professor.

Além disso, não é possível ensinar os preceitos da sociedade de informação sem que o professor seja letrado digital (PEREIRA, 2011). Dessa forma,

Os organismos relacionados à educação na Sociedade da Informação, estou me referindo aos educadores, instituições de ensino e professores, gozarão de grande longevidade se tiverem uma direção segura para saberem o que estão fazendo, para onde estão indo e o que farão quando chegarem lá. Além de muita flexibilidade para romper com métodos e metodologias do passado, inovando suas estratégias por meios das tecnologias disponíveis na Era do Conhecimento. (PEREIRA, 2011, p. 15)

Trata-se, pois, de pensar o futuro da escola e seu papel perante as mudanças ocasionadas pela presença das TIC. Segundo o autor mencionado, as escolas desempenharão um papel longo, se planejarem tendo em vista os recursos da Sociedade da Informação.

Como vimos anteriormente, Theisen (2015) relata também a presença das TICs na universidade, outra agência de letramento, o que a leva a concluir que se justifica “a importância de aproximar esses dois tipos de letramentos, o digital e o acadêmico, para a aprendizagem no ensino superior, e posteriormente, para a atuação profissional” (THEISEN, 2015, p. 37). A última parte da citação nos remete ao fato de que a universidade é um espaço de formação profissional e científico que prepara, em suas licenciaturas, professores para o Ensino Básico. Portanto, trabalhar o letramento digital na universidade também é preparar o profissional para sua atuação na sala de aula.

Theisen (2015, p. 39) chama a atenção para uma pesquisa anterior sua em cujo contexto os alunos tinham muito contato com a tecnologia, contudo tinham dificuldades em utilizar seus conhecimentos tecnológicos em seus estudos, “por isso, a importância de o professor mediar esse processo de aprendizagem com as ferramentas tecnológicas digitais.” Xavier (2007, p 137-138) já havia destacado essa mudança do papel do professor em ambientes em que os alunos têm mais acesso ao digital:

O mestre agora precisa ser:

- pesquisador, não mais repetidor de informação;
- articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno;

Assim, no ambiente de formação universitária, o professor deixa o papel de detentor de conhecimento para assumir o papel de mediador, o que, por tabela, prepara o professor do ensino básico também para ser mediador.

Do nosso ponto de vista, o letramento digital constitui-se no desenvolvimento de práticas para interagir com os textos no meio digital, em suas múltiplas semioses (texto, som e imagem), de modo a estar apto a selecionar, no mar de informação disponível virtualmente, aquelas que convêm às suas necessidades. Implica, também, a capacidade de participar desse universo digital contribuindo com a produção de textos em variadas semioses e compartilhando-os.

Na seção 1.4, a seguir, discorreremos sobre os gêneros discursivos/textuais acadêmicos sob uma perspectiva bakhtiniana, salientando que eles têm uma formação específica no universo acadêmico e são essenciais para o letramento acadêmico.

1.4 Gêneros discursivos/textuais acadêmicos (GDTA)

Os fundamentos teóricos referentes aos gêneros discursivos/textuais que norteiam esta pesquisa advêm da noção bakhtiniana de gênero do discurso. Para os autores do Círculo de Bakhtin (mais notadamente Bakhtin, Volochinov e Medvedev), a linguagem só se realiza como elemento concreto, ou seja, ela só tem sentido a partir do momento em que é produto da interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. Como sistema abstrato de normas, a linguagem não tem sentido para eles².

Dessa forma, o dialogismo é fundamental na concepção de Bakhtin/Volochinov, pois a palavra é produto da interação entre interlocutor e ouvinte. “Ela procede *de* alguém e dirige-se *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117, destaques dos autores), realizando-se como elemento concreto, não como um sistema formal de normas abstraído de seus falantes. Segundo Rodrigues (2005, p. 155), para Bakhtin, “a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta (concernente à vida cotidiana, da arte, da ciência etc.), que, por sua vez, vincula-se à situação social imediata e ampla.”

Ao introduzir o conceito de gêneros do discurso, Bakhtin (2003, p. 261) traça uma conexão com os enunciados produzidos pelos falantes e os campos de atividade humana:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

De acordo com Fiorin (2017, p. 69), os três elementos, conteúdo temático (“não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”), construção composicional (“modo de organizar o texto, de estruturá-lo”) e o estilo (“escolha

² Parte desta seção foi publicada com ligeiras modificações em Carvalho, Fernandes e Sousa Filho (2017).

de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor”) são integrantes do todo de um enunciado.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados tanto da língua escrita quanto oral, constituindo-se em gêneros primários e secundários. Os primários referem-se à vida cotidiana, como bate-papos e conversas telefônicas, enquanto os secundários são mais elaborados e complexos, como aqueles das esferas jornalísticas, jurídicas, acadêmicas etc. (FIORIN, 2017). Os gêneros que circulam na universidade são do tipo secundário.

Relevante destacar na definição de Bakhtin (2003) que o gênero não é algo estagnado, mas sim passível de sofrer mudanças. Sanches (2009, p. 166) reitera que “por refletirem as transformações que ocorrem na vida social, na história, nos procedimentos de construção do todo discursivo, o que lhes possibilita renovar-se, os gêneros não são formas fixas.”

Para Fiorin (2017), o repertório também está em contínua mudança porque as esferas de atividades também se desenvolvem, fazendo gêneros desaparecerem, aparecerem ou ganharem novos sentidos. O autor cita como exemplo o surgimento de gêneros como *chat*, *blog* e *e-mail* com o desenvolvimento da *internet*. Marcuschi (2010), por sua vez, ressalta que os gêneros emergentes no ambiente virtual são desenvolvimentos de outros preexistentes. Assim, o gênero *chat* teria um paralelo com as conversações, o *blog* com o diário pessoal ou agendas e o *e-mail*, com a carta pessoal ou bilhete, entre outros exemplos.

Sobral (2009) esclarece que as normatizações são flexíveis, mas inerentes aos gêneros e ocorrem porque não é possível reinventá-lo a cada vez que é necessário recorrer a ele, uma vez que se trata de uma construção coletiva, representante do universo dos usuários e passível de influenciar os usuários e por eles ser influenciado.

Souza (2002) resume o funcionamento dos gêneros em cinco aspectos: quando surge, um gênero não substitui outro; ao surgirem, os novos gêneros complementam os anteriores; a cada gênero cabe um campo de existência; os gêneros novos que surgem influenciam o círculo de gêneros velhos; o surgimento de gêneros novos contribui para renovação e enriquecimento dos gêneros velhos. Dessa forma, há uma interlocução entre o novo e o velho, posto que “o enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Reiteramos, então, a natureza mutável e flexível do gênero que se adapta às mudanças exigidas pelos contextos que surjam, no entanto, mantém um diálogo com a “relativa estabilidade” que o precedeu e que se seguirá a ele.

Marchuschi (2008) traz para a discussão a questão do suporte dos gêneros, definindo-o como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Segundo o autor, o suporte pode mudar o gênero. Dessa forma, um texto como “Volto logo. Abadia.” pode ser um bilhete, se escrito em um papel sobre a mesa; um recado, se transmitido pela secretária eletrônica; um telegrama, se enviado pelos correios; uma mensagem de WhatsApp, se enviado pelo aplicativo virtual com tal nome. Considerando que os suportes evoluem, os gêneros também sofrem mudanças com o surgimento de novos suportes. No meio acadêmico, para citar alguns exemplos referentes ao surgimento da *internet*, o tradicional currículo veio a se tornar o Currículo Lattes, nacionalmente conhecido pelos pesquisadores brasileiros, enquanto as apresentações com retroprojeter vieram a se popularizar como apresentações em PowerPoint.

Voltando o foco para os campos da atividade humana, pode-se concluir que se cada campo dessa atividade possui suas próprias necessidades comunicativas, é natural que, em cada um deles, surjam determinados gêneros do discurso para atender a essas necessidades. Como afirma Bakhtin (2003, p. 266),

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Segundo Fiorin (2017, p. 68), Bakhtin não se interessava em teorizar sobre os gêneros pensando no produto, mas sim levando em conta o processo de produção, “interessam-lhe menos as propriedades dos gêneros do que a maneira como eles se constituem.” Isso posto, Fiorin (2017, p. 68) destaca que os seres humanos agem em esferas de atividades (escola, igreja, trabalho, política etc.) nas quais se utilizam a “linguagem em forma de enunciados.” Evidencia-se, então, que “não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (Fiorin, 2017, p. 68). Dessa forma, em cada campo de atividade humana, surgirão e desaparecerão gêneros à medida que se tornem necessários para a interação entre os interlocutores.

Marcuschi (2008) denomina esses campos de “domínios discursivos” e lista vários deles: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional. Em cada

um, o autor exemplifica modalidades escritas e orais utilizadas, entretanto, para nossos propósitos de estudo, reproduzimos apenas o domínio discursivo que se relaciona com os fins acadêmicos (Quadro 1.4).

Quadro 1.4 Domínios discursivos e modalidades de uso da língua		
DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbe; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 194.

Segundo Marcuschi (2008), há domínios discursivos que podem produzir mais diversidades de formas textuais e outros que seguem em direção contrária, ou seja, são mais resistentes a produzirem formas textuais. Pelo quadro 1.4, percebemos que a academia pertence ao primeiro tipo. Na seção 3.1.5, veremos mais gêneros discursivos/textuais acadêmicos (doravante GDTA) apresentados nos documentos da UEG-Câmpus Cora Coralina.

Rojo e Barbosa (2015) exemplificam como os GDTA fazem parte do dia a dia escolar e, ao fazê-lo, listam de forma explícita como esta esfera de atividade humana se expressa através dos gêneros:

Por exemplo, para dar aulas, um professor deverá, primeiro, organizar um **planejamento de curso** para a escola na qual trabalha. Em seguida, deverá escolher ou analisar o material didático com o qual trabalhará com os alunos (**livros didáticos, apostilados, fascículos, cadernos** – dependendo do tipo de escola em que trabalha –, que, por sua vez, apresenta diversos gêneros inerentes: **crônicas, poemas, notícias, artigos de opinião, instruções, questões, definições** etc.). O professor, então, organizará e ministrará suas **aulas**. Em certo momento, os alunos deverão elaborar **trabalhos** - como

redações escolares, seminários – ou se submeterem a uma **prova** para avaliar seu aprendizado. Essa avaliação será publicada no formato de um **diário de classe**, que inclui a **lista de notas e frequência em formulário** próprio. Esses são todos exemplos de gêneros secundários utilizados na esfera pública de ensino. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 19, destaques das autoras).

Como visto na seção sobre letramento acadêmico, no cenário universitário, a produção desses gêneros atende a diversas necessidades. Motta-Roth e Hendges (2010), por exemplo, afirmam que um dos principais motivos para se escrever e publicar é em virtude da avaliação para concessão de bolsas, em razão de o financiamento ser baseado na política do ditado “publique ou pereça!”, muito famoso nas universidades americanas. Ou seja, publicar os textos acadêmicos é uma forma de assegurar espaço no campo acadêmico. Stephany e Alves (2017, p. 536) consideram essa produção de um ângulo pedagógico, isto é, “a utilização de textos de diferentes gêneros no processo de ensino e aprendizagem é essencial para a vida do estudante, inclusive a do universitário, pois, é a partir destes que se aprende a aperfeiçoar a expressão e a melhor compreender a linguagem oral e escrita.”

De acordo com Costa e Salces (2013, p. 236), “a finalidade do texto científico é transmitir informações e conhecimentos sobre um assunto”. Entendemos que as autoras se referem aos resultados de pesquisa, reflexões teóricas sobre determinado tema, revisão de bibliografia, entre outros, que irão levar informações não apenas aos acadêmicos, mas também a estudiosos da temática presente nos textos acadêmicos. Por isso, Costa e Salces (2013, p. 236) afirmam que “o estudante deve buscar a leitura do assunto em livros teóricos e em outras fontes de informação,” antes de produzir seu gênero acadêmico, “pois apenas escrevemos sobre aquilo que conhecemos e, em termos de se adquirir conhecimentos, a leitura ainda é uma das fontes privilegiadas.” Assim, segundo Fernandes (2016, p. 29), “ler e escrever são habilidades que precisam ser desenvolvidas como processos heterogêneos e complementares. Lemos para escrever e escrevemos para ler numa multiplicidade de ações que vão da oralidade à escrita e vice-versa.”

Os GDTA presentes na universidade são definidos por Souza e Basseto (2014, p. 86), como

os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatórios de atividades etc.

Retomando o conceito de comunidade discursiva, as autoras refletem ainda sobre a produção desses gêneros por membros novatos e experientes na academia:

Os gêneros textuais ocorrem em comunidades discursivas, sendo sua estrutura esquemática e propósito(s) comunicativo(s) reconhecidos pelos membros mais experientes destas e, portanto, membros novatos passam por determinados processos, de forma implícita ou explícita, para inserir-se na comunidade e se tornarem usuários e produtores proficientes de determinados gêneros. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 85)

Dessa forma, os GDTA são levados a cabo tanto por alunos novatos quanto por pesquisadores experientes dentro do ambiente universitário, com diversos propósitos, seguindo estruturas relativamente estáveis. Contudo, antes de se inserir na comunidade, o novato necessita passar pelo letramento acadêmico, a fim de também dominar os GDTA. Nosso pensamento se alinha, então, com o de Souza e Basseto (2014), que indicam a necessidade de que a formação de professores contemple também uma preparação para a elaboração dos GDTA, conforme vimos na seção 1.2:

Portanto, antes da exigência da produção de gêneros acadêmicos por pesquisadores novatos nessa comunidade discursiva, é preciso que esses pesquisadores sejam preparados para essa inserção e atuação na comunidade acadêmica. Em síntese, faz-se urgente que a formação de professores/pesquisadores, em algumas situações, seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tornando-se, assim, letrados. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 90)

Stephany e Alves (2017) reiteram a necessidade de formação para a produção de GDTA ao afirmarem que letramento acadêmico não é uma repetição dissociada da realidade, mas uma prática construída dentro de um espaço organizado em que os alunos precisam mostrar certas habilidades, principalmente com a escrita. De acordo com as autoras, “o letramento acadêmico se configura como as práticas sociais (ou acadêmicas) de uso da língua oral e/ou escrita, ou seja, o domínio dos Gêneros Textuais Acadêmicos (GTAs)” (STEPHANY; ALVES, 2017, p. 534).

A seguir, na seção 1.5, tecemos uma narrativa que procura demonstrar como as TIC se fazem presente nas práticas acadêmicas e podem auxiliá-las.

1.5 Interlocução entre as práticas acadêmicas (letramento acadêmico) e as práticas digitais (letramento digital): uma narrativa

Nos parágrafos a seguir traçamos uma narrativa que busca mostrar como as práticas acadêmicas (letramento acadêmico) estão atualmente imbricadas com as práticas digitais (letramento digital). Para designar os momentos em que o letramento acadêmico se encontra com o letramento digital, partindo do conceito de eventos de letramento apresentado na seção 1.2, utilizaremos o termo “eventos de letramento acadêmico-digital”, ocasiões em que o interlocutor do ambiente acadêmico (professor, aluno ou pesquisador) interage com algum tipo de escrita em condições tais que habilidades acadêmicas se integrem às habilidades digitais.

Para exemplificar um evento de letramento acadêmico-digital, trazemos o artigo 20 do Regulamento do Trabalho de Curso (TC), em que um GDTA produzido pelo aluno sob a orientação de um professor precisa ser entregue em formato digital PDF. Nessa ação, fica patente que o aluno deverá movimentar conhecimentos do gênero TC, artigo científico ou monografia, (letramento acadêmico) e conhecimentos digitais (letramento digital).

Dessa forma, os parágrafos a seguir apresentam eventos de letramento acadêmico-digital nas situações em que as práticas acadêmicas se inter cruzam com as práticas digitais, seja pela presença da *internet* ou de aparelhos digitais. Isso posto, comecemos a narrativa.

A pessoa interessada em cursar Letras no Câmpus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem uma trajetória em algumas partes marcadas pela presencialidade e outras em que a presença da tecnologia da informação e comunicação (TIC) substitui e/ou se junta a ela. A maior parte da interação de alunos e professores com o ambiente virtual da UEG encontra-se na página do Câmpus Cora Coralina no endereço: <http://www.coracoralina.ueg.br/>.

O primeiro passo é o vestibular. A inscrição do candidato é feita pelo site da UEG (www.estudeconosco.ueg.br). Em seguida, acontecem as provas, essas realizadas presencialmente em algum dos *campi* da universidade. A divulgação dos gabaritos das provas e dos nomes dos aprovados são publicados virtualmente (<http://www.nucleodeselecao.ueg.br/>). Aprovado, o candidato realiza sua matrícula *online* e aguarda o início das aulas.

O segundo passo é a frequência ao curso. O curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina conta apenas com a modalidade de aulas presencial, ou seja, não há disciplinas semipresenciais ou virtuais. Sendo assim, o aluno tem que se deslocar até o câmpus de

segunda-feira à sexta-feira (das 19h às 22h30) e aos sábados (08h às 11h30). O material de estudo, textos de diversos GDTA, é adquirido mediante as seguintes formas: ora apostilas deixadas na fotocopadora da unidade, ora livros comprados, ora materiais enviados pelos professores ou colegas via *e-mail* ou *WhatsApp* ou baixados de sites da *internet*.

Com as aulas presenciais, o aluno conta com a orientação também presencial do professor e dialoga com os colegas da mesma forma. Contudo, nesses tempos de tecnologia, o contato não se encerra no câmpus, mas continua extramuros através das tecnologias virtuais como *e-mail*, redes sociais (*Facebook*, em especial) e *WhatsApp*.

Para acompanhar o resultado das avaliações realizadas em sala ou via trabalhos enviados por *e-mail*, bem como sua frequência às aulas, o aluno conta com a Sistema Fênix (<https://www.adms.ueg.br/auth/acesso/index>), no qual os professores fazem esses registros. O registro das avaliações e frequência é feito exclusivamente *online*. Não há mais diários de classe em papel.

Ao frequentar o curso, seja por demandas das disciplinas seja pelas exigências de programas acadêmicos diversos (como projetos de pesquisa, extensão ou Pibid, por exemplo), o aluno é instado a produzir diversos trabalhos orais ou escritos (usualmente mais escritos do que orais, como vimos no quadro 1.4). A produção de GDTA, como seminários, artigos, ensaios, apresentação de PowerPoint, resenhas, monografias etc., é um trabalho árduo que, após a solicitação do trabalho pelo professor ou orientador, conta com pelo menos quatro etapas.

A primeira etapa da produção de GDTA é a pesquisa sobre o tema em questão. Essa pode ser realizada por meio de material impresso (livros, periódicos, jornais, monografias, entre outros) presentes na vida do estudante ou na biblioteca da faculdade. Porém, outra possibilidade é a pesquisa virtual, no qual é possível encontrar um farto material sobre temáticas acadêmicas disponíveis em repositórios, periódicos *online*, *blogs* e bibliotecas digitais. Para periódicos gratuitos *online* é possível acessar o Portal de Periódico da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) ou o Portal SciELO - Scientific Electronic Library Online (<http://www.scielo.org/php/index.php>). A Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>) lista os periódicos através de suas avaliações pelo sistema Qualis, no qual são avaliados em A1, A2, B1, B2, B3 e C (em grau decrescente de importância na avaliação).

Repositórios também são comuns na *internet*. O portal Academia.edu (<https://www.academia.edu/>), por exemplo, é um local onde pesquisadores podem postar seu texto ou outros textos científicos. Apesar de gratuito, necessita de inscrição. Outro portal em

que os autores podem divulgar seus textos ou de outrem é o Scribd (<https://pt.scribd.com/>). Este, além da inscrição, cobra taxas ou uma contribuição na forma de envio de outros textos. Entre tantos outros, citamos mais quatro sites com o perfil idêntico aos dois já mencionados: <https://docslide.com.br/>, <https://issuu.com/> e <https://www.researchgate.net/>.

Existem também repositórios dedicados a divulgar apresentações acadêmicas. A título de exemplo citamos o SlideShare (<https://pt.slideshare.net/>), destinado a apresentações PowerPoint ou em PDF, e o Prezi (<https://prezi.com/pt/>), que tanto é uma ferramenta para preparar apresentações quanto é possível acessar outras apresentações nele.

Como base de dados para dissertações e teses, as universidades contam com Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD). A da UEG, por exemplo, encontra-se no endereço http://www.ppgielt.ueg.br/conteudo/2067_banco_de_dissertacoes, enquanto a da UFG pode ser acessado no endereço <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>. Além dessas, existem portais que agregam um maior volume de teses de dissertações, como a Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/>) e o portal do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Além desses sites, ainda é possível encontrar livros para *download*, manuais de orientação para o trabalho acadêmico, vídeos com conteúdo educacional, como o Youtube Edu (https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUIc-CR2s8AjIwg), e site de anais de evento, como o da UEG: <http://www.anais.ueg.br/>.

Durante a pesquisa e a escrita, o aluno é orientado pelo professor que solicitou o trabalho. Mesmo com orientação, espera-se, contudo, uma certa autonomia do aluno. Essa orientação pode ser presencial, ocasião em que o aluno se desloca para o mesmo espaço físico em que se encontra o professor, ou via digital, como *e-mail*, redes sociais e WhatsApp.

Com a temática definida e os textos pesquisados em mãos (e lidos conforme mencionado na seção de Letramento Acadêmico), chega a hora de se produzir o trabalho solicitado. Talvez algum estudante ainda escreva seu texto à mão para depois digitá-lo, mas o mais provável é que ele seja digitado utilizando recursos tecnológicos como computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphone* e seus pacotes de *software* de edição de texto como o “Microsoft Office Word” ou “LibreOffice” para Linux. Enquanto escreve, o aluno pode ainda consultar dicionários, gramáticas e manuais *online* para solucionar dúvidas de vocabulário, de estrutura e dos formatos científicos (como as normas da ABNT: <http://www.abnt.org.br/normalizacao/lista-de-publicacoes/abnt>). A escrita pode ser também em parceria com os colegas de forma virtual, com o *Google Docs* (<https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>).

Concluído o trabalho solicitado, é hora de socializá-lo. Nesse momento, existem dois tipos de trabalho: aquele que se destina exclusivamente para avaliação e é apresentado apenas para o professor ou para a turma, e aquele que se sobressai ou é fruto de programas de graduação (Pibid, pesquisa, extensão etc.) e é apresentado em eventos. Na apresentação, recursos como *datashow*, televisão, aparelhagem de som e telão são utilizados para um resultado mais eficiente. Com relação à participação em eventos, há uma série de etapas a serem cumpridas: a inscrição (geralmente virtual no site do evento), a apresentação como explicada (esta, sem dúvida, presencial, mas pode ocorrer apresentar de trabalhos por teleconferência, com o uso do *Skype*), a entrega do certificado (atualmente é muito comum o certificado estar disponível no site do evento) e, finalmente, a publicação dos trabalhos apresentados.

No caso da publicação, pode ser em anais do evento, geralmente no site do evento ou em site próprio para isso como o site de anais de eventos da UEG: <http://www.anais.ueg.br/>. Ao redigir o trabalho, como vimos na seção de letramento acadêmico, há uma série de normatizações para que o texto científico seja publicado: linguagem formal, estrutura, citações, referências, normas da ABNT. Entretanto, os textos podem ser socializados ainda sendo publicados em periódicos (virtuais), capítulos de livro (impresso ou *ebook*) e *blogs*. Além disso, podem ser divulgados através de repositórios e bibliotecas virtuais, nos endereços mencionados alguns parágrafos atrás, quando então se juntarão ao mar de informações disponíveis para outros pesquisadores.

Outra forma de socialização, não apenas da obra do pesquisador, mas também de sua pessoa é o Currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>), onde dados do aluno, do professor e dos pesquisadores, bem como sua produção bibliográfica e sua formação, estão disponíveis para os interessados.

O último passo para o aluno, após frequentar as aulas, participar de programas acadêmicos, cumprir todos os créditos e ser avaliado com resultado favorável, é a formatura. Irrisório dizer que esta é presencial, mas cumpre mencionar tal fato para completar o ciclo desta seção em que o virtual se faz presente na vida acadêmica de alunos e professores.

Como pode ser visto nesta breve narrativa, o universitário não convive mais apenas com o letramento acadêmico, mas necessita também aderir às práticas do letramento digital, numa interdependência entre os dois letramentos.

O gráfico a seguir apresenta de forma sintetizada todos esses passos:

CURSO PRESENCIAL COM INFLUÊNCIA DIGITAL

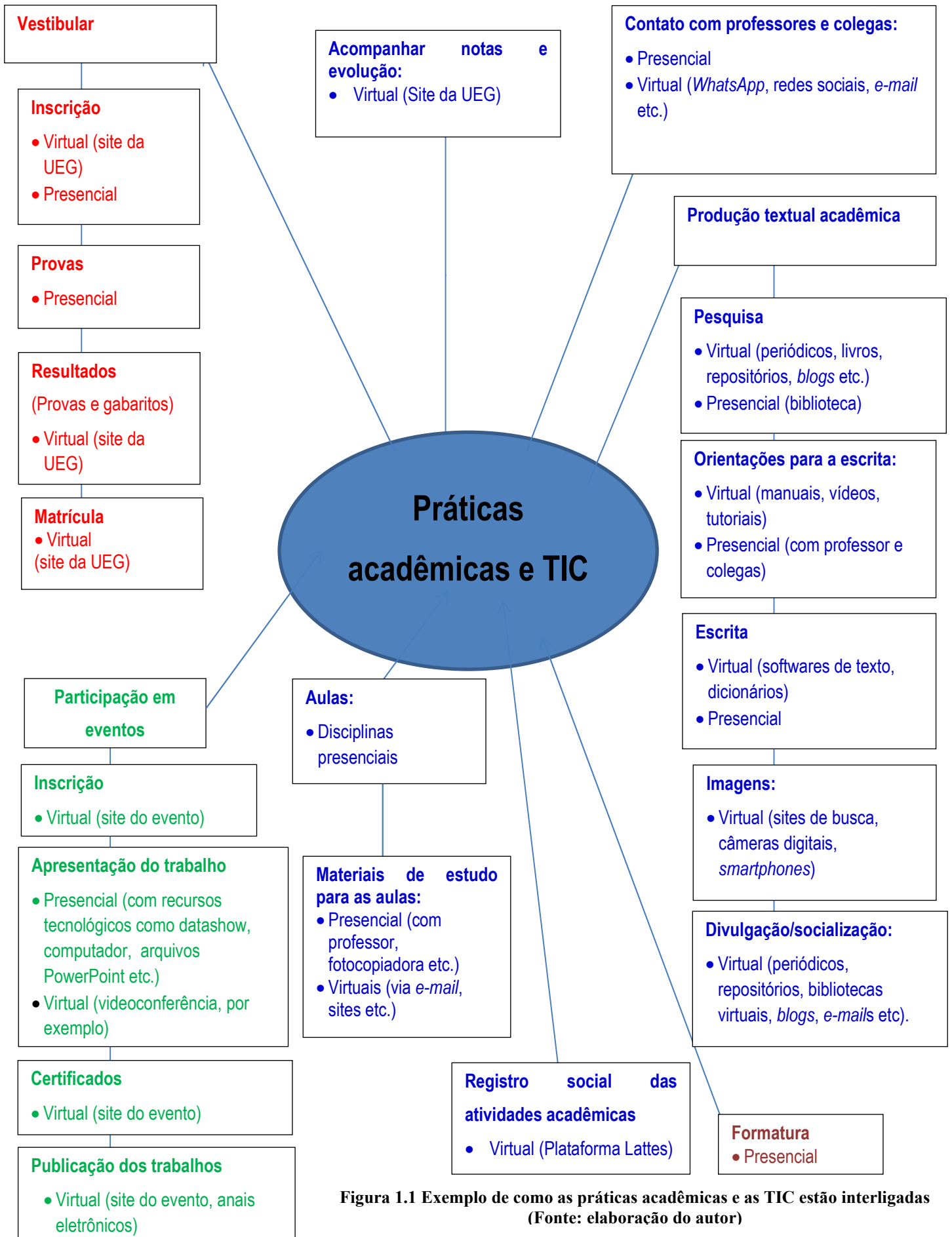


Figura 1.1 Exemplo de como as práticas acadêmicas e as TIC estão interligadas (Fonte: elaboração do autor)

Neste capítulo apresentamos os conceitos teóricos que nortearam nossa pesquisa. No Capítulo 2, discorreremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, versando sobre a escolha da abordagem qualitativa, o método estudo de caso, o contexto de pesquisa, os instrumentos de coletas de dados e os procedimentos para analisá-los.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a abordagem – qualitativa – e o método – o estudo de caso – escolhidos para a pesquisa. Além disso, discorreremos sobre o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes, o histórico do curso e, finalmente, explicitamos os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados.

2.1 A escolha de uma abordagem (qualitativa) e um método (o estudo de caso)

De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa tem sua origem na oposição que alguns pesquisadores faziam à concepção positivista, isso porque havia um interesse no processo e não na quantificação ou leis científicas:

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista da ciência busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Ou seja, em vez de fatos calculados e “frios”, passa-se a dar atenção ao indivíduo e suas percepções de mundo, uma visão construída mais socialmente. Rampazzo (2013, p. 58) estabelece que a pesquisa qualitativa é aquela que “busca uma *compreensão particular* daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e a explicação dos fenômenos estudados” (destaques do autor).

Dessa forma, não se busca quantificar o objeto de pesquisa, mas antes compreendê-lo em sua totalidade em um processo reflexivo. Para Oliveira (2013, p. 37), a abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” Assim, Lima (2004, p. 30) afirma que só é

Possível imprimir significado aos fenômenos humanos com o apoio de exercícios de interpretação e compreensão pautados na observação participante e na descrição densa. Desta forma, as chances de esses

fenômenos serem interpretados por dentro, na perspectiva dos atores neles envolvidos e no contexto em que eles ocorrem, se ampliam.

A pesquisa qualitativa busca um rigor científico que não aquele em precisão numérica (RAMPAZZO, 2013). O autor cita, por exemplo, fenômenos como angústia, ansiedade, medo etc. Entretanto, a abordagem qualitativa não necessariamente prescinde de dados quantitativos. Ela pode utilizar tais dados quando se fizer útil para melhor expressar os resultados da pesquisa (ANDRÉ, 1995; OLIVEIRA, 2013).

Segundo Teixeira (2009, p. 137-138), as características da pesquisa qualitativa são:

- a) O pesquisador observa os fatos sob a óptica de alguém interno à organização.
- b) A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação.
- c) A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo.
- d) O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade.
- e) A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados.

Para alcançar o item (a), o pesquisador geralmente utiliza instrumentos de coleta de dados que busquem saber a percepção dos participantes a respeito do fenômeno estudado, como entrevistas e questionários, os quais foram utilizados em nossa pesquisa.

A fim de compreender o contexto da situação (item b) e o processo dos acontecimentos (item c), nossa pesquisa buscou os documentos e o histórico do curso de Letras ora em análise, no ano de 2018. Também aplicamos questionários do 1º. ao 4º. ano do curso e aos professores para termos uma ampla noção do contexto estudantil.

Apesar de não trabalharmos com hipóteses fortes (item d) em nossa pesquisa, ainda assim, ela é norteada pelos objetivos expressos na introdução.

E, por último, com relação ao item (e), empregamos três fontes de dados: um questionário aplicado aos professores e alunos, documentos relativos ao curso (Projeto Político Pedagógico, regulamentos de TC, Estágio e Atividades Complementares e planos de curso) e entrevistas com seis alunos do 4º. ano e três professores cujas disciplinas se relacionam diretamente com o objeto de nossa pesquisa.

Em consonância com Vóvio e Souza (2005), a abordagem qualitativa é a mais indicada para nossos estudos sobre os letramentos. Segundo as autoras, ao versar sobre a metodologia para pesquisa sobre as questões de letramento,

Essa abordagem mostrou-se adequada aos problemas que estamos investigando, pois, diferentemente da pesquisa quantitativa, que produz padrões gerais de análise, identificando e categorizando processos, a abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos. Focaliza o problema de como as pessoas interagem e negociam com a cultura e apropriam-se dela. (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 49)

O paradigma interpretativista (outro nome pelo qual a abordagem qualitativa é referida por autores como Bortoni-Ricardo (2008, p. 58)) traz consigo também “o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”. Isso significa que não é possível uma análise de pesquisa totalmente objetiva ou neutra. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo”. Assim, a análise do pesquisador não pode ser dissociada de suas crenças e visão de mundo. Essa concepção é importante para nossa pesquisa porque justifica nosso interesse pelo ambiente universitário (somos professores e pesquisadores nesse ambiente) e também pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (por sermos professores desse curso, em especial no Câmpus Cora Coralina, na cidade de Goiás-GO).

Escolher trabalhar com uma unidade do curso de Letras, de uma universidade multicampi nos conduz ao tipo de pesquisa adequado à situação: o estudo de caso. Isso porque o “**método de estudo de caso** corresponde a uma das formas de realizar uma pesquisa empírica de caráter qualitativo sobre um fenômeno em curso e em seu contexto real” (LIMA, 2004, p. 31, destaques da autora).

De acordo com Lima (2004, p. 31), existem dois tipos de estudo de caso: o holístico e o de múltiplos casos. No primeiro, a premissa é poder “explicar um determinado fenômeno com a exploração intensa/exaustiva de uma única unidade de estudo”. No segundo, a preocupação é fazer análise comparativa de casos múltiplos. Nossa pesquisa se enquadra no primeiro tipo.

Segundo Gil (2008, p. 54), o estudo de caso nas ciências sociais tem diferentes propósitos:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Como pode se perceber, esses propósitos têm relação direta com a abordagem qualitativa, ao se preocupar com o processo do fenômeno estudado e sua descrição minuciosa.

Apesar de ser um tipo de pesquisa utilizado com bastante frequência, há objeções a seu respeito. Gil (2008) lista três dessas objeções. A primeira refere-se ao que é considerado falta de rigor metodológico, visto que para sua concretização não são usados procedimentos metodológicos mais rigorosos como o são em experimentos e levantamentos. O autor sugere que o pesquisador se disponha a redobrar os cuidados “tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados para minimizar o efeito dos vieses” (GIL, 2008, p. 54).

A segunda objeção refere-se à impossibilidade de generalização dos resultados. Para Gil (2008, p. 55), no entanto, os propósitos do estudo de caso não são o de gerar conhecimento acerca de uma dada população, mas sim proporcionar “uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

A terceira objeção diz respeito ao longo tempo destinado à pesquisa, o que tornaria os resultados pouco consistentes. O autor contrapõe essa objeção informando que os estudos de caso atuais não demandam mais tanto tempo, podem ser realizados em um espaço de tempo mais curto.

2.2 O contexto e os participantes da pesquisa

O local escolhido para nosso estudo foi o Câmpus Cora Coralina (Goiás-GO) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e nosso estudo concentrou-se no curso de Letras (Português/Inglês) do turno noturno do Departamento de Letras da referida universidade. O histórico a seguir foi realizado com base no Projeto Pedagógico do curso de Letras e no documentário disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ETkZg-Ctm4c>.

O marco inicial da UEG é recente – 1999 –, contudo, o processo de construção tem décadas de história. Começa nos anos de 1960 com a fundação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, com a FACEA, a ESEFEGO e a Faculdade de Filosofia da cidade de Goiás. Em 1990, a FACEA se torna a Universidade Estadual de Anápolis, UNIANA, com três centros: Ciências Exatas e Tecnologia, Centro de Ciências Humanas e Letras e Centro de Ciências Econômicas.

Em 1991 é criada a Universidade Estadual de Goiás, englobando todas as unidades de Ensino Superior espalhadas pelo Estado de Goiás. Entretanto, tal criação só foi levada a cabo, de fato, em 1999, quando a UEG se firma como uma universidade multicampi, com a proposta de democratizar o ensino superior em âmbito estadual.

O curso de Letras do Câmpus Cora Coralina tem um histórico que compreende quase cinco décadas. Em 1970, Frei Simão Dorvi e mais 120 sócios fundam a Sociedade Educacional da Cidade de Goiás, mais tarde renomeada em Fundação Educacional da Cidade de Goiás (FECIGO), em parceria com a Universidade Federal de Goiás. Dois anos depois, a FECIGO é transformada em Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás, com a primeira turma de Letras, cuja legalização viria a ocorrer em 1978. Cinco anos depois, a faculdade se torna uma autarquia e é reconhecida pelo MEC em 1985.

No ano seguinte, outra mudança de nome: passa-se a denominar Faculdade de Filosofia Cora Coralina. Os cursos de História e Geografia se juntam ao curso de Letras em 1988. Quando a UEG é efetivada em 1999, a instituição passa a ser um câmpus dela, agregando mais dois cursos nos anos posteriores: Matemática (2000) e Tecnologia em Gestão de Turismo (2005). Atualmente a unidade detém o nome de “Câmpus Cora Coralina”.

O câmpus atende a cerca de 800 discentes em seus cursos oriundos de 16 municípios adjacentes³ à cidade de Goiás: Araguapaz, Anicuns, Buriti de Goiás, Córrego do Ouro, Faina, Goiânia, Goiatuba, Inhumas, Itaberaí, Itaguari, Itapirapuã, Itapuranga, Itauçu, Matrinchã, Mossâmedes, Mozarlândia, Taquaral, Sanclerlândia.

Segundo o Projeto Pedagógico,

O curso visa o desenvolvimento cultural e científico na área de Letras, junto à comunidade em que a UEG está inserida, buscando o aprimoramento e a capacitação de profissionais (professores, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, assessores culturais, entre outras atividades) na área da Língua Materna (Língua Portuguesa) e da Língua Estrangeira (Língua Inglesa) e de suas respectivas Literaturas. (p. 17)

A fim de cumprir esta meta, o curso conta com as seguintes especificações, de acordo com o Projeto Pedagógico:

Curso: Letras
Modalidade: Licenciatura
Habilitação: Português /Inglês e suas respectivas Literaturas
Integralização de Curso:
Mínimo: 04 (quatro) anos
Máximo: 06 (seis) anos
Carga-Horária Total: 3300
Regime: Seriado Anual
Turno: Noturno
Vagas: 40
 (p. 69-70)

³ Às vezes nem tão adjacente assim, com 160 km de distância, como Mozarlândia.

O Câmpus Cora Coralina conta ainda com Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (“Língua portuguesa: texto, discurso e ensino”, “Educação Matemática” e “Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras”) e Stricto Sensu (“Língua, Literatura e Interculturalidade – POSLLI”, “Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio – PROMEP” e “Geografia”).

Por ocasião da coleta de dados (ano de 2018), o curso de Letras contava com 20 professores em seu quadro, sendo que dois estavam em licença para qualificação (doutorado) e uma em licença maternidade. O 1º. ano de Letras contava com 23 alunos (dos quais 15 responderam ao questionário), o 2º. ano contava com 18 alunos (dos quais 16 responderam ao questionário), o 3º. ano contava com 13 alunos (dos quais 10 responderam ao questionário) e o 4º. ano contava com 8 alunos (dos quais 7 responderam ao questionário). A grade vigente foi instaurada em 2015, sendo que a penúltima mudança foi em 2009. Em 2018, havia 24 alunos matriculados na grade antiga, eles frequentam disciplinas esparsas e nenhum deles estava presente nos dias da coleta de dados.

1º. ano = 15 alunos = 100%

2º. ano = 16 alunos = 100%

3º. ano = 10 alunos = 100%

4º. ano = 7 alunos = 100%

Professores = 17 = 100 %

Os professores estão na faixa etária de 30 a 65 anos, conforme tabela⁴ a seguir:

21 a 30 anos	5,88
31 a 40 anos	29,41
41 a 50 anos	23,53
51 a 60 anos	35,29
61 a 65 anos	5,88

As tabelas a seguir mostram a distribuição entre os gêneros masculino e feminino, a cidade onde residem e a formação dos professores:

Feminino	70,59
Masculino	29,41

⁴ Na parte superior das tabelas colocaremos o total de alunos ou professores em cada coluna. Os números dentro das tabelas são porcentagens desse total.

Cidade	%
Goiânia	29,41
Goiás	47,06
Inhumas	5,88
Itaberaí	11,76
Não informou	5,88

Formação	%
Doutorado	47,06
Mestrado	23,53
Especialização	17,65
Mestranda	5,88
Doutoranda	5,88

A idade dos alunos se concentrava entre 18 e 43 anos, conforme a seguinte tabela:

Faixa etária	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
18 a 20 anos	73,33	43,75	30,00	14,28
21 a 30 anos	20,00	43,75	50,00	71,43
31 a 40 anos	6,665	12,50	-	14,28
41 a 43 anos	-	-	10,00	-
Não informou	-	-	10,00	-

Como local de residência, os alunos apontaram 7 cidades, além da cidade sede do câmpus:

Cidade	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Araguapaz	-	-	10,00	-
Faina	13,33	-	10,00	14,28
Goiás	33,33	43,75	50,00	57,14
Itaberaí	20,00	6,25	20,00	-
Itaguari	6,66	6,25	-	14,28
Mossâmedes	-	6,25	10,00	-
Mozarlândia	20,00	25,00	-	14,28
Taquaral	6,66	12,50	-	-

A tabela a seguir demonstra a distribuição dos alunos conforme o gênero.

Tabela 2.7 Gênero (Alunos)				
Gênero	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Feminino	86,66	81,25	90,00	85,71
Masculino	13,33	18,75	10,00	14,28

Além de estudarem, uma grande parcela dos alunos também trabalha:

Tabela 2.8 Alunos que trabalham				
Sim/não	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Sim	46,66	56,25	30,00	85,71
Não	46,66	37,50	70,00	14,28
Não informou	6,66	6,25	-	-

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

Para gerar os dados necessários para esta pesquisa e em consonância com a abordagem qualitativa, optamos por três instrumentos de coleta de dados: os documentos oficiais do curso de Letras (a saber o Projeto Político Pedagógico, Regulamento de TC; Regulamento de Estágio, Resolução de Atividades Complementares e os programas das disciplinas), um questionário direcionado aos alunos e professores, e, finalmente, entrevistas com seis alunos do 4º. ano de Letras e três professores do curso.

Segundo Vieira (2009, p. 15), o

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em *estatísticas*. (destaques da autora)

Com essa definição básica, é possível, então, expormos como procedemos com o questionário (Anexos E e F). De acordo com Oliveira (2013), o questionário pode conter questões abertas, fechadas ou de múltipla escolha. No primeiro tipo, o respondente tem liberdade para usar suas palavras e expressar sua opinião na resposta; no segundo tipo, o

respondente escolhe apenas uma resposta; e no terceiro tipo, o respondente pode selecionar mais de um item. Nosso questionário conteve os três tipos, às vezes conectadas.

Exemplo de questão fechada e aberta:

39. As práticas de leitura e escrita acadêmicas têm influenciado suas práticas de leituras e escrita fora do contexto universitário? () sim () não
Em caso positivo, como? _____

Exemplo de questão com múltipla escolha:

25. Em quais os suportes você costuma ler?
() Em papel () Em computadores
() Em *tablets* () Em *e-readers* (como *Kindle, Kobo, Lev*
etc)
() Em *smartphones* () Em *Ipads*
() Em *Iphones* () Outros: _____

O questionário foi aplicado aos alunos nos dias 30 e 31/08/2018, e 03/09/2018 em sala de aula com a aquiescência da direção (Anexo B) e dos professores. Todos os alunos presentes nas salas aceitaram participar da pesquisa, totalizando 15 alunos no primeiro ano, 16 no segundo, 10 no terceiro e 7 no quarto ano.

O questionário aplicado aos professores ocorreu em um período maior: entre 30/08 a 25/10/18. O período mais longo justifica-se por não ser possível encontrar os professores todos ao mesmo tempo na faculdade, motivo pelo qual tivemos que deixar os questionários aos professores e depois retornarmos para buscá-los. Entretanto, dos 20 professores do curso, 17 responderam ao questionário, sendo que os 3 que não o fizeram estavam de licença ou para qualificação ou licença maternidade. As respostas serão transcritas tais como foram elaboradas pelos alunos e professores.

Cumpre informar também que todos os respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), após a explicação sobre seus direitos dentro da pesquisa, tais como desistir a qualquer momento e não responder a questões que considerassem constrangedoras.

Os questionários aplicados aos alunos e aqueles aplicados aos professores possuem pequenas diferenças, sendo que algumas questões necessitavam de adaptações. Vejamos um exemplo.

A questão 33 aparece assim para os alunos:

33. Como os professores retornam seus textos:

- Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto impresso
- Todos com a nota e com observações nas margens do texto impresso
- Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto através de *e-mail*, usando arquivo do Word.
- Todos com a nota e com observações nas margens do texto através de *e-mail*, usando arquivo do Word.
- Outros: _____

E assim para os professores:

33. Como você retorna os textos dos alunos na avaliação:

- Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto impresso
- Todos com a nota e com observações nas margens do texto impresso
- Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto através de *e-mail*, usando arquivo do Word.
- Todos com a nota e com observações nas margens do texto através de *e-mail*, usando arquivo do Word.
- Outros: _____

O segundo instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista com alunos e professores. Rampazzo (2013, p. 119-120) define a entrevista assim:

Um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona, verbalmente, a informação necessária.

A importância de tal instrumento em pesquisas sobre letramento é pontuada por Vóvio e Souza (2005, p. 57), ao se referirem à entrevista na pesquisa qualitativa:

[...] Durante a entrevista, buscamos focalizar diferentes momentos do ciclo de vida dos informantes, investigando as práticas de uso da linguagem, os acervos e as experiências e como estas se deram ou se dão em diversos âmbitos de convivência e socialização (na família, na escola, no mundo da religião, do trabalho, do lazer, da participação e do associativismo, entre outros).

Segundo Vieira (2009), as entrevistas podem ser semiestruturadas ou em profundidade. No primeiro tipo, as questões são abertas e o pesquisador deixa o entrevistado

falar sem restrições. No segundo tipo, buscam-se maiores detalhes para poucas questões. Nossas entrevistas foram do primeiro tipo. Nos excertos, os acadêmicos serão identificados com as siglas ACAD1_QUEST_01 (indicando que é o primeiro questionário respondido por um acadêmico do 1º. ano), ACAD1_QUEST_02 (indicando que é o segundo questionário respondido por um acadêmico do 1º. ano), e assim por diante. Os excertos referente aos professores são identificados por PROF_QUEST_01 a PROF_QUEST_17.

Para Alvez-Mazzotti e Gewandszajder (2002), a entrevista se assemelha a uma conversa informal e, mesmo com roteiro previamente elaborado pelo pesquisador, não é tão estruturada quanto o questionário. A nosso ver, a entrevista utiliza um roteiro de perguntas, contudo, durante sua realização, o pesquisador pode precisar se aprofundar em algumas perguntas, criar outras e esclarecer perguntas para o participante, caso haja dificuldade de entendimento. Os autores mencionados afirmam que “tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.” (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 168). Assim, nossa intenção foi a de verificar as percepções que os alunos e professores possuem sobre os letramentos acadêmico e digital.

Foram realizadas nove entrevistas nesta pesquisa, no dia 05/11/2018, entre às 19h e 22h. Seis alunos do 4º. ano foram escolhidos por levarmos em consideração que já passaram por todo ou quase todo o processo da graduação; e três professoras, selecionadas entre 17 professores, por serem aquelas que lecionavam disciplinas com foco relacionado ao tema deste estudo. O roteiro das entrevistas encontra-se no Anexo G. Nos excertos, os/as acadêmico/s entrevistados/as são referidos como ACAD_ENTREV_01 a ACAD_ENTREV_06, enquanto os professores são referidos como PROF_ENTREV_01 a PROF_ENTREV_03.

As entrevistas foram transcritas utilizando os mesmos símbolos que Carvalho (2010, p. 62) utilizou, baseados em sugestões de Allwright e Bailey (1991), Marcuschi (1991) e Castilho (2000). Eis os símbolos:

- (?) – indica ruído/falha na gravação ou algo ininteligível.
- () – indica comentários do entrevistador quando da transcrição.
- ... – indica pausa com qualquer duração.
- (()) – indica dúvida com relação à fala.
- Pe-palavra – autocorreção de quem está falando.
- Pa-palavra – hesitação ou repetição da palavra falada.
- Palavra- – indica interrupção em que o entrevistado/r começa a dizer uma palavra e muda para outra.
- Itálico* – indica uma palavra em inglês.

Negrito – indica uma palavra enfatizada pelo entrevistado/r.
[– indica fala sobreposta, ligando uma linha a outra.
“ ” – o entrevistado/r está reproduzindo fala de outra pessoa.

Para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG, conforme Parecer Consubstanciado presente no Anexo A.

A terceira fonte de dados que buscamos foram os documentos do curso de Letras da unidade pesquisada. Ao se referir ao recurso dos documentos, Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 169) afirmam que “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. [...] No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programa de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.” Dessa forma, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso, os regulamentos de TC, Estágio e Atividades Complementares e os Planos de Curso das disciplinas constantes em sua grade em busca de referências ao tema de nosso estudo, como letramento, letramento acadêmico, letramento digital e gêneros.

Após as referências, encontram-se os seguintes anexos:

- Anexo A: Parecer Consubstanciado CEP;
- Anexo B: Termo de Anuência da Instituição;
- Anexo C: Termo de Compromisso;
- Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- Anexo E: Questionário Aplicado aos Alunos;
- Anexo F: Questionário Aplicado aos Professores;
- Anexo G: Roteiro das Entrevistas.

2.4 Procedimentos para análise de dados

Para cumprir os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados questionário, entrevista e os documentos do curso, conforme já mencionado. A elaboração dos dois primeiros instrumentos ocorreu de modo a contemplar a sua análise, como exposta a seguir.

O questionário foi estruturado em cinco seções. A primeira seção tratava de buscar formar um pequeno perfil dos respondentes, com informações sobre idade, sexo, trabalho e formação da Educação Básica. A segunda seção buscava saber o contato com a tecnologia e o uso que os respondentes dela faziam. A terceira seção versava sobre os hábitos de leitura

acadêmica, tanto daquela realizada no papel quanto daquela realizada com meios digitais. A quarta seção foi preparada para saber como são os hábitos de escrita dos respondentes tanto no papel quanto nos meios digitais. A quinta e última seção tinha o objetivo de saber mais sobre as práticas acadêmicas além das aulas.

Após a aplicação do questionário, os dados foram tabulados e alguns deles foram incluídos na entrevista. A entrevista foi transcrita e as respostas comparadas às respostas do questionário, a fim de confirmar ou ampliar informações.

Os documentos coletados foram lidos em busca de termos relacionados a nosso estudo, a saber: letramento, letramento acadêmico, novas tecnologias, letramento digital e gêneros. O objetivo não era quantificar esses termos, mas buscar as menções referentes ao tema da pesquisa, de modo a entender como os documentos oficiais tratam do letramento acadêmico e letramento digital.

Tendo apresentado os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, no próximo capítulo faremos a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, expomos os resultados da análise dos dados obtidos neste estudo, conforme explicitado no capítulo anterior. Na primeira seção, o foco da análise são os documentos do curso de Letras. Na segunda seção, analisamos os questionários e as entrevistas. Excertos numerados das entrevistas, dos questionários e dos documentos serão apresentados para uma melhor compreensão das análises. Destacamos, além disso, em diversos momentos da análise, os eventos de letramento-acadêmico digital presentes nos documentos, nos questionários e nas entrevistas.

3.1 Análise dos documentos

Nesta seção, analisamos os cinco documentos oficiais do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina, em busca de informações sobre como são tratados o letramento acadêmico, o letramento digital e os gêneros.

Os documentos a serem analisados são:

- Projeto Pedagógico do Curso de Letras 2015 (vigente na época da coleta de dados, 2018);
- Regulamento do Componente Curricular Trabalho de Curso (TC);
- Regulamento do Estágio Supervisionado;
- Resolução CsA nº. 1.025, de 22 de agosto de 2017, que regulamenta a Atividade Complementar; e
- Programas das disciplinas de 2018.

3.1.1 Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL)

O projeto pedagógico do curso (PPCL)⁵ está disponível *online* para os interessados e foi obtido no endereço http://cdn.ueg.edu.br/source/cora_coralina_117/conteudoN/6704/PPC_2015.pdf, na data de

⁵ O Projeto Pedagógico é o documento norteador do curso, constando dos objetivos da instituição e como alcançá-los. Segundo França (2019), o documento deve contar com a proposta curricular (o que e como será ensinado), diretrizes sobre a formação de professores e gestão administrativa.

05/11/2018. Aprovado em 2015, o documento encontrava-se em vigor em 2018, ano da coleta de dados.

Composto de 132 páginas, o documento contém 20 itens:

1. Apresentação;
2. Concepção do curso;
3. Identificação do curso;
4. Histórico da UEG;
5. Histórico do curso;
6. Justificativa do curso;
7. Objetivo do curso;
8. Perfil do egresso;
9. Organização didático – pedagógica;
10. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
11. Atividades complementares;
12. Estágio curricular (obrigatório ou não obrigatório);
13. Atividade prática como componente curricular;
14. Trabalho de curso;
15. Avaliação processo ensino aprendizagem;
16. Estrutura curricular;
17. Recursos humanos;
18. Instalações;
19. Sistema de avaliação continua do curso; e
20. Referências bibliográficas.

Em todo o documento não há menção a letramento acadêmico ou letramento digital. No capítulo destinado às disciplinas, uma se direciona especificamente ao estudo de letramento, de um modo mais amplo. As menções aos GDTA aparecem em maior número, mas também apenas no capítulo destinado às disciplinas.

Em virtude de tal constatação, buscamos os indícios dos três tópicos abordados nesta tese nas entrelinhas dos textos, ou seja, nos capítulos em que tais conceitos podem ser entrevistados nas afirmativas do texto oficial.

Na apresentação do PPCL, temos a primeira indicação dos princípios do curso:

(1)

Consideramos como diretriz prioritária, neste documento, o entendimento de que a formação do profissional de Letras se constitua na Universidade como um processo autônomo, integral e não apenas a formação pedagógica, mas também **a construção científica do conhecimento na área, mediante procedimentos investigativos.**⁶

Portanto, baseados em conceitos que envolvam o bem-estar e o crescimento da sociedade, **o Câmpus Cora Coralina da UEG, por meio da elaboração do novo PPC/2015, acredita estar colaborando efetivamente com a sociedade que representa, considerando seu compromisso maior que é a Educação e seu papel de promover o saber e proporcionar meios de socializá-los.** (p. 7)

Como consta no documento, a concepção do curso é baseada no tripé ensino (papel de promover o saber), pesquisa (construção científica do conhecimento na área, mediante procedimentos investigativos) e extensão (proporcionar meios de socializá-los). O excerto frisa o papel da universidade de, além das aulas, conduzir a produção de conhecimento: “não apenas a formação pedagógica, mas também a construção científica do conhecimento na área, mediante procedimentos investigativos”. Severino (2016, p. 36) esclarece como o ensino, a pesquisa e a extensão estão interligadas:

Ainda que formalmente se imponha no interior da instituição universitária, a divisão técnica entre estas funções, elas se implicam mutuamente. Não haveria o que ensinar e nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante a pesquisa; mas, não haveria sentido em pesquisar, em construir o conhecimento novo, se não se tivesse em vista o benefício social do mesmo, a ser realizado através da extensão, direta ou indiretamente. Por outro lado, sem o ensino, não estaria garantida a disseminação dos resultados do conhecimento produzido e a formação dos novos aplicadores desses resultados.

Há que se ensinar a produção de novos conhecimentos que se tornam parte do ensino, um ensino pautado também nos princípios da pesquisa e na divulgação desses novos conhecimentos, de modo a compor um círculo virtuoso. Esse ponto de vista é também o que consta no capítulo “Concepção do Curso”:

(2)

Além disso, o Curso contempla o que é determinado no Art. 2.º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/Conselho Pleno – CP) 01, de 18 de fevereiro de 2002, que sugere observar formas de orientação pertinentes à formação para atividade docente, sublinhando os seguintes aspectos:

- **o aprimoramento em práticas investigativas;**

⁶ Todos os destaques que aparecem nos excertos são de nossa autoria.

- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimentos dos **conteúdos curriculares**;
- **o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais e de apoio inovadores**;
- **o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.** (p. 7-8)

Nesse excerto, podemos perceber que, além da pesquisa e do ensino, surge um apelo ao letramento digital, quando se menciona o uso das TIC: “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais e de apoio inovadores”. Theisen (2015, p. 197) informa que o aluno que chega às escolas atualmente é aquele já acostumado com as TIC e o ensino deve ser pensado para esse perfil, pois “esse aluno está ansioso por professores que possam lhe oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber.” Dessa forma, é pertinente que o letramento digital faça parte do projeto de curso de licenciatura em letras, isto é, seja pensado como componente da formação de professores de língua(s).

Para além do letramento digital, acontece também uma estratégia de atividades colaborativas (“o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”), o que nos traz à mente a concepção de diálogo, porque “o conceito de dialogismo bakhtiniano interliga os sujeitos em práticas sociais e os torna agentes da história individual e coletiva” (FERNANDES, 2016, p. 29). Além disso, como veremos na subseção 3.2.1, a de análise dos questionários e entrevistas, os alunos e professores têm usado as tecnologias disponíveis para implementar essa colaboração, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Tiffin e Rajasingham (2007, p. 38) afirmam que as universidades são sistemas de comunicação educacional e que “é fundamental no eixo de comunicação professor-aluno na educação é que ele seja interativo. O aluno deve ter a possibilidade de pedir ajuda, e o professor deve ter a possibilidade de descobrir se o aluno precisa de ajuda.”

Nos três excertos (3, 4 e 5), a seguir, evidencia-se a filosofia expressa anteriormente. A formação busca habilitar um profissional para o exercício da profissão docente, bem como sua capacidade de contribuir com a construção de novos conhecimentos através da pesquisa e a habilidade de lidar, de forma crítica, com as manifestações das linguagens humanas:

(3)

Diante dessa perspectiva, a formação não se restringe somente na preparação para o exercício exclusivo de uma profissão para inseri-lo ao mundo do trabalho, mas se volta, também, para **a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de lidar com as diversas linguagens, com as práticas de investigação e de tecnologias.** (p. 8)

Em relação à tecnologia mencionada no excerto, Gama (2012, p. 28) afirma que as TIC são “instrumentos técnicos e simbólicos” que propiciam um ambiente onde circula uma miríade de informações e deve-se instrumentalizar tanto o professor quanto o aluno para se apropriar dessas informações de forma efetiva. Além disso, Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 27) afirmam que os alunos que chegam à universidade possuem uma bagagem suficiente para participar de um “novo processo de letramento acadêmico e ampliar sua rede social de pertencimento, vicejando novas experiências no ambiente universitário.” Assim, uma preparação para o letramento acadêmico e o letramento digital deve estar presente nos cursos de formação de professores.

(4)

Dessa forma, no seu currículo básico, a **formação humana e profissional volta-se para ações investigativas, reflexivas e críticas para que o graduando em Letras obtenha o domínio do uso da língua/linguagem e literaturas respectivas, em diferentes manifestações para atuar na sua prática.** (p. 8)

A prática da pesquisa, isto é, a “formação humana e profissional [que] volta-se para ações investigativas, reflexivas e críticas” é parte do cotidiano de professores e alunos e, segundo Sousa e Bassetto (2014, p. 64), depende de “sua inserção na comunidade acadêmica, de forma a conhecer os discursos e práticas que circulam por meio dos gêneros textuais nessa comunidade.” Supomos, além disso, que “o domínio do uso da língua/linguagem e literaturas respectivas, em diferentes manifestações” refira-se, em especial, aos gêneros discursivos na linguagem, posto que a comunicação humana se dá através de gêneros (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2011).

O ensino com base eminentemente científica, isto é, através da pesquisa, é expresso no excerto a seguir:

(5)

A despeito da organização e concepção curricular, o Curso de Letras assume a perspectiva de um **ensino com pesquisa**, cuja concepção se assenta na ideia de que ela é o elemento que viabiliza **a construção, a circulação e a produção de conhecimentos**, e também possibilita integrar todas as disciplinas do curso, tornando-se a via interdisciplinar a transdisciplinar do curso. Tais princípios são intensificados, especialmente, no **conjunto das disciplinas que formam os saberes pedagógicos, tais como a prática e estágio. Para tanto, a proposta de ensino-aprendizagem do curso de Letras ofertada pelo Câmpus Cora Coralina deve proporcionar ao acadêmico uma formação qualitativa, relacionada aos diferentes processos linguísticos, e literários e práticas pedagógicas, formando-o para atuar profissionalmente onde for solicitado.** (p. 8)

Essa formação qualitativa e complexa encontra ressonância em Barros e Lehfeld (2007, p. 14-15), segundo os quais é esperado que

O aprendizado no curso superior seja meta e veículo de domínio da pesquisa, da ciência, da profissionalização consciente, da realização pessoal, do aprimoramento intelectual e político do cidadão. Enfim, que seja o preparo para servir e participar da comunidade e da sociedade em suas categorias políticas, sociais, culturais e administrativas.

Os autores acrescentam que a pesquisa e a reflexão fazem parte da vida acadêmica, dado que não “adianta apenas transmitir uma série de informações, é preciso aprender a fazer e aprender fazendo” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 8). Assim, na justificativa do curso, traça-se um perfil do profissional que o curso almeja formar alunos letrados:

(6)

Há necessidade do profissional em Letras:

- **dominar e utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação;**
- desenvolver maior capacidade comunicativa na gestão da sala de aula;
- **produzir trabalho em redes acadêmicas nacionais e internacionais;**
- **relacionar conteúdos com os processos investigativos das disciplinas em que se é especialista e conectá-los aos dilemas e problemas do mundo prático;**
- envolver os alunos no processo de aprendizagem e do trabalho em equipe;
- desenvolver sensibilidade ético profissional e social, face aos desafios postos pelas exigências da justiça e da democratização da sociedade. (p. 16)

A produção e a circulação do conhecimento, aliados a procedimentos didáticos colaborativos, detêm um lugar de destaque nesse perfil. Isso ocorre porque a universidade atende sua função social, de acordo com Enricone (1996, p. 13): “A universidade é serviço público, não porque tenha administração pública, mas porque responde às necessidades da sociedade. Este serviço é atendido pela pesquisa e também pelo ensino, porque os processos de produção do conhecimento têm significado social.”

Ensejam-se ações de letramento acadêmico, materializado através de GDTA, ao indicar a necessidade de “produzir trabalho em redes acadêmicas nacionais e internacionais.” Veremos, na subseção 3.1.5, que determinados planos de aula trabalham a produção textual acadêmica, infelizmente nem sempre divulgadas em larga escala (conforme subseção 3.2.3).

Observemos que as habilidades com as TIC são novamente mencionadas, contudo, como veremos durante todo este capítulo de análise dos dados, há poucas ações destinadas ao

letramento digital, o que seria necessário para preparar os futuros professores para um contexto em que o digital se torna cada vez mais presente. Xavier (2007, p. 147) alerta que

Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar em uma perspectiva do letramento e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento.

O que o autor aponta é a necessidade de o letramento que ocorre nas agências de formação, como a escola e a universidade, sejam igualmente direcionadas para o letramento digital.

No capítulo “Perfil do egresso”, reafirmam-se todos os atributos desejados ao profissional formado pelo curso:

(7)

Embora os discentes do curso de Letras, ao realizarem o curso, estejam inseridos em uma mesma matriz curricular, cada um constrói as suas singularidades. Mas o licenciado em Letras deve ser capaz de, conforme o PPI (2011, p. 32-33):

- Reconhecer-se e se fazer reconhecido como liderança intelectual aliada ao papel de mediador do processo de descoberta (pesquisa) e de ensino-aprendizagem, além da difusão na comunidade (extensão);

(...)⁷

- Criar situações de aprendizagem, desafiando os discentes em projetos e investigação de saberes já proclamados ou na produção científica de novos conhecimentos;

(...)

- Comprometer-se com a **produção científica**, com sua dimensão humana integral, mesmo quando específica ou especializada;

(...)

- **Utilizar, como potencialidades didáticas, as novas tecnologias, que não substituem a interação pessoal, mas a complementam, ou constituem seu instrumento;**

(p. 19)

Menciona-se mais uma vez a produção científica, o que nos remete ao letramento acadêmico, e ao domínio das TIC, o que aponta diretamente para o letramento digital.

A autonomia do profissional é acrescentada no final do capítulo “Perfil do egresso”:

⁷ O sinal (...) indica que algumas partes do texto foram suprimidas em virtude de não terem conexão com nossa temática.

(8)

Com essa formação, o graduado em Letras poderá agir de forma crítico-reflexiva ao concluir seu curso, possibilitando, assim, **a construção de uma autonomia profissional**. (p. 20)

Essa autonomia constitui-se em elemento marcante às práticas acadêmicas, pois, como veremos na seção 3.2, os alunos buscam auxílio dos professores e colegas, mas também buscam informações na *internet* e, conforme Maciel e Lima (2010), o uso das tecnologias digitais pode favorecer a interação entre professores e alunos, bem como sua autonomia, em busca de um ritmo próprio de aprendizagem.

Em “Habilidades e competências”, o perfil do aluno do curso de Letras é explicitado, com ênfase no domínio das línguas da dupla licenciatura (português e inglês), tanto na recepção (leitura/escuta) quanto na produção (escrita/fala). Além disso, adota uma visão do Modelo Ideológico (LEA; STREET, 2014) no que concerne ver a língua não como um conjunto de normas e sim como uma atividade contextualizada socio-culturalmente:

(9)

Consoante o que vem exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, em conformidade com o Parecer do Conselho Nacional de Educação N° 492/2001; compete ao graduado em Letras, identificar-se ante às múltiplas competências e habilidades da formação acadêmica (convencional, teórica e prática, ou fora dela). Tal recomendação vislumbra um nível de formação que contribua com o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- **domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;**
- **reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;**

(...)

- **utilização dos recursos da informática;**

(p. 21-22)

Como afirmam Silva e Cardoso (2016, p. 245), o letramento acadêmico deve ser uma prática além de habilidades cognitivas, deve ser também social:

(...) O acadêmico se envolve em diferentes práticas comunicativas que variam de acordo com o propósito das disciplinas, os teóricos adotados para as discussões e os gêneros discursivos em que se inscrevem. Não se trata, pois, de descartar o trabalho de orientação na prática de texto, mas é preciso perceber o letramento além das habilidades individuais.

Em “Núcleo Docente Estruturante”, parte do capítulo “Organização Didática Pedagógica”, reconhece-se no PPCL que a sociedade passa por mudanças nas comunicações e na forma de entrega das informações:

(10)

Este NDE constitui-se de um grupo de professores do Curso de Letras: Português/Inglês do Câmpus que, permanentemente, está analisando, refletindo e atualizando o Projeto Pedagógico do Curso. A criação desse núcleo se fez necessária e essencial, **uma vez que a sociedade atual, de um modo geral, passa por significativas transformações nas formas de comunicação e obtenção de informações.** (p. 24)

Entendemos que as mudanças apontadas no excerto anterior fazem menção às possibilidades que o mundo digital trouxe nas últimas décadas e que estão influenciando a sociedade e, por tabela, a escola e como ela lida com essa nova situação (XAVIER, 2007; GAMA, 2012).

Em “registro acadêmico”, também presente no capítulo “Organização Didática Pedagógica”, o letramento acadêmico e letramento digital se encontram com a inclusão de dois sistemas virtuais que administram os fatos do cotidiano do professor e do acadêmico: o *Sistema Fênix* e o *Sistema Véritas*. O primeiro registra toda a vida acadêmica do aluno na universidade, enquanto o segundo registra as disciplinas e o desenvolvimento do aluno nelas. Para acessar os sistemas, um mínimo de letramento digital é necessário. Todavia, fomos informados pela coordenação que atualmente apenas o Sistema Fênix é usado para todas as funções mencionadas anteriormente.

(11)

Sistema Fênix

(...) O sistema FÊNIX destina-se ao **registro da vida acadêmica do discente, ingresso, percurso, desempenho e resultados obtidos** e é uma importante ferramenta de controle, gestão e catalogação de dados, fundamental para instrumentalizar a Universidade com dados que subsidiam a tomada de decisões e novas iniciativas na busca permanente por um ensino de qualidade. (p. 29-30)

(12)

Sistema Véritas

O Sistema possibilita o cadastro e a visualização de informações acadêmicas, de forma clara e precisa, visando, assim, uma maior interação entre o docente e o discente da UEG. O Sistema é de uso exclusivo dos docentes e discentes da instituição, e é uma ferramenta usada com o objetivo de auxiliar as Secretarias Acadêmicas das Unidades Universitárias da UEG. **Para os professores, a ferramenta ajuda no cadastro de notas, frequências e conteúdos programáticos, impressão dos dados cadastrados e**

visualização de dados pessoais, matrizes curriculares e multas na biblioteca. Para os alunos é disponibilizada a consulta dos dados pessoais, matrizes curriculares, das notas, frequências, horários das aulas e multas na biblioteca. O *Veritas* busca as informações no Sistema de Gestão Acadêmica – *Fênix* que é alimentado pelas Secretarias Acadêmicas das Unidades Universitárias. (p. 30)

O acesso ao Sistema Fênix configura-se como um evento de letramento acadêmico-digital, posto que nesse momento várias práticas acadêmicas (registro de frequência, cadastro de notas etc.) e GDTA (matriz curricular, horário de aulas etc.) são realizadas e visualizadas em um ambiente digital.

Em “Metodologia de ensino” (capítulo “Organização Didática Pedagógica”), reitera-se, mais uma vez, o compromisso do curso de Letras em formar professores que saibam fazer uso das TIC de maneira a colocá-las a serviço de seu fazer educacional e da sociedade em geral:

(13)

O Curso de Letras, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, deve formar profissionais que saibam **apropriar-se dos saberes tecnológicos e científicos** e, ao mesmo tempo, redimensioná-los no sentido de serem colocados a serviço de demandas da realidade e das necessidades da população. (p. 30)

Entretanto, em “Semipresencialidade” (capítulo “Organização Didática Pedagógica”), contrapondo-se à concepção de possibilidades dos recursos digitais frequentemente mencionados no PPCL, o colegiado decidiu por não ofertar nenhuma disciplina no estilo EAD (Ensino à Distância):

(14)

Os membros do Conselho Acadêmico do Campus Goiás, decidiram, em reunião do dia 22 de outubro de 2014, que este Campus inicialmente não oferecerá disciplinas de curso presencial em EAD, uma vez que **a Universidade não oferece infraestrutura física adequada para esta modalidade de ensino, visto que o acesso à internet é muito precário, como também a maioria dos municípios que compõe o Vale do Rio Vermelho não apresenta condições favoráveis aos alunos.** Porém de acordo com a demanda e aprovação do Colegiado do Curso, poderá ser ofertada disciplina na Semipresencialidade conforme Resolução CsA 53/2014. (p. 35)

A razão para não ofertar disciplina presencial em EAD é explicada no próprio excerto: a infraestrutura tecnológica da UEG e a *internet* disponível nas cidades atendidas pela universidade são precárias, o que dificultaria o acesso dos alunos às aulas via *internet*.

Ou seja, apesar dos avanços tecnológicos, ainda existem cidades que carecem de um acesso maior a esses recursos. Na subseção 3.2.1 veremos que os alunos e professores acessam a *internet* em uma base diária, em vários tipos de tela, conseqüentemente essa precariedade exposta no documento precisa ser mais estudada, pois parece haver um descompasso entre o que se afirma e a situação real de uso da rede, da *internet*. Não que isso implique aulas ao estilo EAD, mas também para se propor mais capacitação com relação ao letramento digital.

Em “Estratégias de flexibilização curricular” (capítulo “Organização Didática Pedagógica”), abre-se a possibilidade de o acadêmico ampliar seus estudos para além da sala de aula com atividades complementares. Tais atividades contemplam uma carga horária de 200 horas e, segundo o PPCL, devem ser cumpridas em práticas acadêmicas que remetem bastante ao letramento acadêmico e aos GDTA, como será exposto na subseção 3.1.4.

Sob o subtítulo “Pesquisa”, parte do capítulo “Articulação entre ensino, pesquisa e extensão”, define-se o que são atividades de pesquisa:

(15)

São consideradas **atividades de pesquisa aquelas relacionadas à produção de conhecimento científicos básicos, aplicados e tecnológicos**. Os projetos são coordenados por professores com experiência acadêmica, podendo ou não contar com professores colaboradores. (p. 40)

Assim, é demonstrada uma preocupação com uma função precípua da universidade, que é a produção de conhecimento, seja de “conhecimentos científicos básicos, aplicados e tecnológicos” (BARROS; LEHFELD, 2007; SOUZA; BASSETTO, 2014), seja como um delineamento de como ocorre a pesquisa: com um diálogo entre acadêmico e orientador. Fischer (2007) aponta que é produtiva uma relação entre professor e aluno em que o primeiro instiga o segundo a ser produtor de conhecimento, ao invés de mero receptor.

As principais formas de pesquisa percebidas nos documentos analisados são o TC (monografia ou artigo) no final do curso, fruto de uma pesquisa; o estágio curricular obrigatório, que pode envolver pesquisa; e a participação em projetos que promovam a pesquisa, como iniciação científica ou Pibid. Então se estabelece a importância de o aluno ser capaz de expressar os resultados dessas pesquisas nas formas do discurso tradicionais do ambiente acadêmico, isto é, ele pode ser letrado academicamente através da prática de pesquisas e da divulgação delas. Desta maneira, os alunos de graduação deverão aprender a ler e a escrever nos domínios acadêmicos, através das práticas inerentes a esse domínio discursivo (PEREIRA, 2015).

Em “Políticas de incentivo à investigação científica” (capítulo “Articulação entre ensino, pesquisa e extensão”), continua a temática da pesquisa e explica como se dá o processo de iniciação científica na UEG:

(16)

Como política de incentivo à investigação científica, a UEG oferece três diferentes tipos de programas de iniciação científica: Programa de Bolsa de Iniciação Científica **PBIC- UEG**; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica **PIBIC – CNPq – UEG** e Programa de Voluntárias de Iniciação Científica **PVIC – UEG**.

O docente que se interessar por implementar um projeto de pesquisa, deve contatar um ou mais discentes para execução da pesquisa. O projeto deve respeitar as normas e prazos para a elaboração da Coordenação de Pesquisa (disponíveis em www.prp.ueg.br). Após a elaboração, o projeto de pesquisa deverá ser apreciado pelo Conselho Acadêmico que poderá deferir ou não o envio do mesmo para a Pró-Reitoria de Pesquisa. (p. 41)

Observa-se novamente um estímulo à pesquisa colaborativa entre docente e discente, para haver um diálogo na construção do conhecimento, a fim de levar o aluno a se tornar um produtor do conhecimento, conforme afirma Maia (2008, p. 3),

A iniciação científica caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno, que de simples repetidores, passam a criadores de novas atitudes e comportamento, através da construção do próprio conhecimento.

Em “Extensão” (capítulo “Articulação entre ensino, pesquisa e extensão”) define-se o que sejam atividades de extensão na/da UEG:

Quanto à atividade de extensão, entende-se que este é o momento de **interação/participação da Universidade com a comunidade**. É necessário romper fronteiras e criar projetos em conjunto com a comunidade para promover a troca do conhecimento. (p. 44)

A extensão é vista como o momento em que o conhecimento produzido pela universidade e o conhecimento advindo de outras vias sociais se encontram para um “momento de interação/participação da Universidade com a comunidade”, conforme excerto anterior. Podemos considerar este também um dos momentos de socialização do conhecimento provenientes das pesquisas realizadas no meio acadêmico.

Severino (2016, p. 32) afirma que a extensão é um compromisso ético da universidade com a sociedade, haja vista que “o que se desenrola no interior da Universidade, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento, sob o ângulo da pesquisa, como de sua transmissão, sob o ângulo do ensino, tem a ver diretamente com os interesses da sociedade.”

Entre os projetos de extensão do Câmpus Cora Coralina registrados na Plataforma *Pegasus* entre 2010 e 2014 se destaca o seguinte projeto: Produção de Gêneros do Discurso Acadêmico, realizado em duas ocasiões: de 01/02/2013 à 30/12/2013 e 01/04/2014 à 30/10/2014 (p. 45 e 47 do PPCL). Não há maiores detalhes, podemos supor tratar-se de um projeto voltado para o letramento acadêmico realizado em duas ocasiões, 2013 e 2014.

Em “Projetos de Programas Especiais de Ensino” (capítulo “Articulação entre ensino, pesquisa e extensão”), objetiva-se uma política de estímulo à participação do aluno nos projetos e programas de ensino, pesquisa e outros programas:

(17)

Conforme PPI da UEG (2011, p. 42) para as ações relativas aos projetos e programas deve-se:

- Formular política de participação dos estudantes em atividades de ensino (estágios, tutoria), Iniciação Científica, Extensão, avaliação institucional e em atividades de intercâmbio estudantil e em outras parcerias internas e externas;
- Ampliar a participação dos discentes nos programas acadêmicos;

(...)

(p. 48)

Como veremos na subseção 3.2.4, essa participação dos alunos ainda é mínima, embora esses programas sejam significativos para as práticas acadêmicas e, conseqüentemente, para o letramento acadêmico.

No capítulo “Estágio curricular”, estabelece-se que este é constituído de três dimensões: a reflexiva (reflexão sobre a teoria e a prática), a crítica (compreende o processo de ensino e as políticas que a ele estão relacionadas) e a investigativa (que adota uma perspectiva de pesquisa como princípio educativo):

(18)

A **dimensão reflexiva** constitui-se da reflexão sobre a ação e contempla as experiências vinculadas ao ambiente de trabalho, aos conceitos e às teorias, base dessa formação. A **dimensão crítica** reflete os aspectos micro (compreende o processo do ensino, da aprendizagem e dos conteúdos) e macro (inferre a reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e prepara o estagiário para o mundo do trabalho). E, finalmente, a

dimensão investigativa vincula-se à perspectiva de que a pesquisa deve ser o princípio educativo que norteia o processo de formação do estagiário. **As três concepções descritas acima podem resultar em produções acadêmicas orientadas pelos princípios da pesquisa como ato educativo e significar mudanças bastante positivas, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento dos estagiários, tornando os profissionais mais responsáveis, engajados e conscientes do seu papel.** (p. 53)

Com essas três dimensões, evidencia-se o profissional que o curso almeja formar: um professor capaz de refletir sobre sua prática, de notar as relações do ensino com o contexto que o cerca e a habilidade de pautar sua conduta pedagógica pela pesquisa. O documento adiciona, ainda, que são esperadas produções acadêmicas que influenciem o ambiente de estágio, notadamente a produção de conhecimento, divulgada através dos gêneros discursivos/textuais habituais, que venham a fazer parte do letramento acadêmico do aluno e contribuir com o contexto sócio-histórico que o circunda. Na subseção da resolução que trata do estágio (3.1.3), veremos mais sobre o tema.

No capítulo “Trabalho de curso”, define-se que se trata da produção de uma monografia ou artigo científico pelos alunos, com orientação de um professor. O foco na pesquisa e produção de conhecimentos é evidenciado nesta seção. Veremos mais sobre o TC na subseção 3.1.2, que analisa sua resolução.

No subtítulo “Biblioteca” (capítulo “Instalações”), temos informações sobre GDTA (como monografias, periódicos) e informações que incidem na área das TIC, como monografia em meio digital e computadores à disposição:

(19)

A Biblioteca Frei Simão Dorvi, órgão suplementar do Câmpus Cora Coralina, objetiva reunir e disseminar informações contidas em seu acervo bibliográfico, visando atender as consultas para estudos e pesquisas nas áreas de atuação da comunidade universitária. **A Biblioteca conta com um acervo de 9.222 obras, das quais tem um total de 13677 exemplares; 512 monografias encadernadas; 245 monografias em meio digital CDs e 350 revistas.** A quantidade reduzida de exemplares de boa parte das obras da Biblioteca impede a ocorrência do empréstimo dessas obras. (p. 122)

(20)

No caso da biblioteca desta Unidade a mesma possui uma área de 25 metros de comprimento por 6 metros de largura e conta com o seguinte mobiliário: 09 mesas; 35 cadeiras; 05 cabines de estudos; 07 computadores; 02 impressoras. (p. 122)

Informa-se, ainda, que a biblioteca tem espaço físico para o acervo, espaço para leitura e trabalho individual e em grupo, acervo informatizado, *internet* para os alunos, pessoal técnico especializado e assinaturas de jornais e periódicos. Constam, ainda, informações sobre como consultar o acervo e fazer empréstimos através de uma plataforma digital, a Gnuteca:

(21)

Na biblioteca, o sistema de informatização utilizado é o **Gnuteca**. **É um sistema em software livre para a gestão de acervo, empréstimo, comunicação e colaboração para biblioteca, visando a funcionalidade para gerir acervos bibliográficos, fazer empréstimos, pesquisa em bases bibliográficas e administrar o sistema de forma local e remota, efetuar consultas, controle de acervo, reservas, empréstimos e devoluções, também emitem relatórios diversos.**

Além de atender todas as necessidades de administração de uma biblioteca, o Gnuteca foi construído dentro dos padrões internacionais definidos para a catalogação de títulos, garantindo sua interoperabilidade com os outros sistemas através de interfaces abertas e documentadas. Na biblioteca tem um computador para pesquisa do acervo.

(p. 123)

Esse sistema demanda uma orientação digital sobre como proceder ao uso desse recurso na biblioteca. Na página 122 do PPCL, informa-se que a biblioteca possui pessoal técnico especializado. Entendemos que sejam pessoas capacitadas a orientar os alunos sobre o uso dos recursos tecnológicos da biblioteca, de modo a proceder o letramento digital e o acesso às obras necessárias à pesquisa e produção de GDTA usuais no ambiente universitário.

Em “Periódicos” (capítulo “Instalações”), consta a informação de que a unidade universitária onde funciona o curso de Letras dispõe de três periódicos acadêmicos:

(22)

- **Revista Visão Acadêmica da UEG**

publica artigos científicos de graduandos de diferentes áreas.

- **Revista Temporis[ação]**

sua periodicidade semestral, com publicação eletrônica.

- **Revista Territorial**

periódico eletrônico de Geografia e áreas afins, com periodicidade semestral.

(p. 125)

Entretanto, uma visita à página da unidade universitária mostra que essa relação está defasada. A revista **Visão Acadêmica** não está mais em funcionamento, enquanto o POSLII (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade) está

conectado com dois periódicos, a **Revista Coralina** (<https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/index>) e a **REVELLI**, Revista de Educação, Linguagem e Literatura, (<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli>). As revistas **Temporis[ação]** (<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao>) e **Territorial** (<https://www.revista.ueg.br/index.php/territorial>) continuam em funcionamento.

Na universidade, a presença de periódicos é vital para a ciência. Eles representam (junto aos livros e eventos científicos) a possibilidade de divulgação dos resultados de pesquisas, em especial através de artigos científicos. Segundo Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 98),

O artigo, no âmbito acadêmico, é um gênero que tem por finalidade primordial a socialização do resultado de estudos e pesquisas. Escrevem-se artigos para informar a comunidade acadêmico-científica tanto acerca de novas descobertas sobre um determinado campo de pesquisa quanto acerca de questionamentos e releituras de teorizações já existentes.

Em “Laboratórios” (capítulo “Instalações”), consta a informação de que a unidade possui um laboratório de informática:

(23)

O Laboratório de Informática destina-se a aulas práticas e uso geral por professores, e alunos do Câmpus. Funciona em todos os turnos, contando com funcionários habilitados para o atendimento e conta com 25 computadores e uma lousa digital. (p. 125).

Novamente, o documento indica que o laboratório conta com funcionários aptos a orientar o uso dos recursos digitais. Além disso, conta com 25 computadores e uma lousa digital para atender as necessidades pedagógicas dos alunos e professores. Porém, fomos informados pela secretária do câmpus Cora Coralina que a lousa digital encontra-se estragada e sem previsão de conserto e, mesmo quando estava em funcionamento, era usada por poucos professores.

No subtítulo “Centro de Idioma” (capítulo “Instalações”) constam diversos equipamentos. No laboratório de informática: há computadores com acesso à *internet* para alunos e professores (26), *datashow* (1), lousa interativa (1), alto-falantes (1); no centro de línguas: computador com acesso à *internet* (1), televisão (1), *DVD* (1), *VCR* (1), alto-falantes (4), conexões de acesso à *internet* cabeada (8). Todavia, o centro de idiomas não se encontra mais em funcionamento, segundo informações do coordenador do curso. O equipamento indicado continua à disposição dos professores de língua que, porventura, queiram usá-lo.

Segundo Piva Jr. (2013), as instituições de ensino costumam ter dois tipos de laboratórios de informática: os “fechados” e os “abertos”. Os primeiros são aqueles destinados a uma turma e ficam fechados para os demais. Os segundos são aqueles abertos a todos os alunos para que possam utilizá-los. Às vezes, podem até ser reservados para determinada turma, contudo sua característica principal é a acessibilidade para alunos e professores. O autor acrescenta que os laboratórios precisam de auxiliares técnicos que ajudem professores e alunos quando eles apresentam alguma dificuldade durante a realização de suas atividades. O PPCL informa que o laboratório da UEG Câmpus Coralina é do segundo tipo (“abertos”), com acesso à *internet*, acessíveis a alunos e professores e dispõe de funcionários preparados para auxiliar no uso dos equipamentos.

Em “Ementas e bibliografias”, dentro do capítulo “Estrutura curricular”, apresentam-se as disciplinas disponíveis na matriz do curso contendo suas ementas e referências apenas. Os planos anuais trazem um desenvolvimento mais elaborado. Por isso, analisamos as disciplinas que contém indícios dos temas pesquisados nesta tese na subseção 3.1.5. A única exceção será a disciplina seguinte, Ensino de Línguas e TIC, uma vez que não constava da matriz curricular de 2018. Nossos destaques neste excerto estão em negrito e itálico.

(24)

DISCIPLINAS NÚCLEO LIVRE

ENSINO DE LÍNGUAS E TIC

Ementa: *O papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de línguas. O papel do professor e do aluno na utilização de TIC em aulas de línguas. A gestão do tempo e o aprimoramento da autonomia no uso das TIC. Reflexão sobre o uso de TIC como fontes de pesquisa e sua utilização para fins educacionais. Análise e discussão sobre o uso de TIC em contextos presenciais e a distância.*

Bibliografia Básica

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus. 3^a. ed. 2006.

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus. 2013.

PAIVA, Vera M.O. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A disciplina Ensino de Línguas e TIC é toda voltada para esse letramento digital e ensino de línguas. Contudo, não é uma disciplina do núcleo específico, ou seja, é ofertada de

forma esporádica, ano sim, ano não. No ano de nossa coleta de dados, 2018, essa disciplina não foi ofertada aos alunos.

Após a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina, exploramos, na próxima subseção, o Regulamento que rege o trabalho de curso.

3.1.2 Regulamento do componente curricular trabalho de curso (TC) do curso de Letras do Campus Cora Coralina

O regulamento para o trabalho de curso encontra-se disponível no seguinte endereço: http://cdn.ueg.edu.br/source/campus_cora_coralina_117/conteudoN/2459/Regulamento_do_T_C_Letras_2018.pdf, acessado dia 05 de novembro de 2018.

Composto de 11 páginas, o documento traz os seguintes capítulos:

Capítulo I: da concepção, da finalidade e dos objetivos;

Capítulo II: das linhas de pesquisa oferecidas e da forma de orientação;

Capítulo III: da apresentação do trabalho de curso;

Capítulo IV: das atribuições dos órgãos envolvidos;

Capítulo V: das disposições finais; e

Anexos: calendário de trabalho de curso, termo de aceite de orientação; ficha de acompanhamento acadêmico.

O art. 2º. trata de definir qual TC deseja-se para o concluinte do curso de Letras:

(25)

Art 2º O Trabalho de Curso (TC) do Curso de Letras do Câmpus Cora Coralina consiste em desenvolver uma Monografia ou um Artigo Científico. Esses instrumentos oportunizam uma prática investigativa e científica para os alunos, de forma que ele participe efetivamente e de maneira independente da produção científica, possibilitando uma articulação de raciocínios sobre as funcionalidades dos conteúdos para a aplicação no ensino.

O Artigo 2º. deixa em aberto duas modalidades de TC: uma monografia ou um artigo científico. No ano de coleta de nossos dados, foram produzidos 5 artigos e 3 monografias. Nesse mesmo texto fica explícita a posição da universidade como produtora de conhecimentos, objetivando um aluno que seja um pesquisador ativo e produtor científico de novos conhecimentos que contribuam com a sociedade. Da mesma forma, o artigo enseja um aluno com uma certa autonomia (*de maneira independente*), mesmo com a orientação de um professor.

A monografia consiste em um estudo realizado através de métodos científicos pelo aluno, com orientação de um professor, desde a escolha de um tema até sua apresentação em banca (MARTINS JR, 2008; SEVERINO, 2016). O termo vem do grego *mono* (um só) e *grafia* (escrever), ou seja, trata-se de um estudo pormenorizado sobre um tema único concernente às preocupações de pesquisa do curso que o aluno esteja frequentando.

O artigo é um texto produzido com a finalidade de divulgar os resultados de uma pesquisa. Geralmente publicado em periódicos, “esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65). De acordo com a NBR/ABNT 6022, o artigo científico é “parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2003).

Embora opcional dentro do regulamento, a escolha do orientador e do orientando a respeito do que produzir, seja artigo ou monografia, deve ser pensada, a fim de trabalhar a construção do conhecimento.

O próximo artigo da resolução trata da orientação:

(26)

Art. 3º Esse trabalho é elaborado sob a orientação de um professor, e ainda, como forma Complementar da prática pedagógica a fim de familiarizá-los [os alunos] com a pesquisa e incentivá-los a continuação dos estudos.

Dessa forma, fica estabelecida uma relação dialógica entre o orientador (professor) e orientando (aluno), possibilitando um vínculo em que o orientador, mais experiente, supervisione o orientando, a fim de que esse se familiarize com a pesquisa, as formas de se executá-la e, por fim, como registrá-la de modo a ser parte integrante da grande teia da ciência. Partindo de uma concepção bakhtiniana, Valente e Conceição (2013, p. 95) afirmam que

Nesse percurso de letramento, conforme mencionado, envolvem-se, no mínimo, dois sujeitos responsáveis pelos resultados: o acadêmico e o pesquisador que se ocupa da orientação. Parte-se do princípio que o professor orientador atua como peça chave nesse processo, apresentando, de algum modo, novos gêneros aos orientandos com o intuito de promover o letramento acadêmico do pesquisador em formação, quando este começa a fazer parte da esfera acadêmica.

Ou seja, é uma forma de letramento acadêmico orientado em que o aluno, ao concluir seu curso, esteja inserido no discurso acadêmico de forma definitiva e possa, enfim, alcançar outros voos, como a pós-graduação.

Os artigos 4º. e 5º. estabelecem o caráter obrigatório do TC, bem como um calendário para sua produção:

(27)

Art 4º O Trabalho de Curso (TC), o qual é normatizado por Regulamento próprio (RESOLUÇÃO CsA N. 1.016, DE 22 DE MARÇO DE 2017) é atividade discente obrigatória integrante do currículo pleno ministrado, indispensável à colação de grau dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras deste Câmpus.

(28)

Art 5º O TC tem início no 6º semestre na forma de produção de projeto de pesquisa e é desenvolvido no 7º e 8º períodos, na forma de Monografia ou Artigo Científico; sendo que: I – No 6º semestre, o trabalho é desenvolvido com o acompanhamento de um professor da disciplina específica de TC, com quatro aulas/semanais presenciais, nas quais o professor oferece subsídios teóricos para redação e estruturação do projeto, da monografia ou do artigo, bem como elementos necessários para o desenvolvimento da pesquisa na área escolhida. Nesse momento, o acadêmico poderá ter um acompanhamento de um professor orientador para a elaboração do seu projeto. II – Nos 7º e 8º semestres, o acadêmico deverá desenvolver seu Projeto de pesquisa.

O TC é trabalhado por três períodos: no 6º. período há uma disciplina específica de TC para orientar a escolha do tema de pesquisa, a elaboração do projeto de pesquisa e a estrutura do TC. A realização da pesquisa e do texto que registra seus resultados é levada a cabo nos 7º. e 8º. períodos, contabilizando três períodos para sua execução.

Entretanto, como demonstra, o artigo 7º., as orientações mencionadas no art. 3º. devem ocorrer fora do horário de aulas, em encontros presenciais devidamente registrados:

(29)

Art 7º Em relação às orientações, devem ser realizadas em momento extrassala, por meio de encontros presenciais acordados entre os envolvidos e registrados formalmente em formulário específico. **Caso haja necessidade, o orientador pode utilizar mecanismos eletrônicos para dar subsídio teórico e metodológico ao seu orientando.**

Neste artigo, explicita-se a possibilidade de a orientação ser complementada com recursos tecnológicos. Como será visto na subseção 3.2.1, as possibilidades de recursos para comunicação e pesquisa dos alunos e professores são de grande monta, de modo que ambos

possuem acesso a muitos recursos digitais, constituindo-se em um evento de letramento acadêmico-digital.

O artigo 11 aborda as sessões de apresentações de TC:

(30)

Art 11 As sessões de apresentações dos TCs são públicas, e realizadas perante banca composta por 03 (três) avaliadores; sendo o professor orientador, obrigatoriamente, e dois (2) membros escolhidos em comum acordo entre orientando e orientador.

A sessão de defesa pública é um gênero acadêmico eleito como requisito para a conclusão do curso de Letras. Referindo-se a cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, Bezerra (2010, p. 640) afirma que a defesa “inclui um texto oral que o mestrando ou o doutorando constrói, expondo de forma resumida seu trabalho de pesquisa”. O texto refere-se à pós-graduação, contudo é válida da mesma forma para a graduação, uma vez que o procedimento é o mesmo. De acordo com Mendonça (2003), os movimentos que fazem parte desse gênero são: abertura da sessão, exposição do aluno, arguição e comentários dos membros da banca, defesa do candidato, parecer da banca examinadora e encerramento da sessão. É prerrogativa da banca examinadora aprovar o trabalho apresentado, aprovar mediante revisões ou reprovar o trabalho (MENDONÇA, 2003).

Fica claro que este é o momento em que o orientando/pesquisador encerra seu TC, demonstrando perante o público sua capacidade de elaborar uma apresentação e de defender os pontos de argumentação que porventura tenha delineado em sua pesquisa. É uma etapa – embora não a última – em seu letramento acadêmico.

No artigo 19, surge mais um aspecto da escrita acadêmica: a possibilidade de reescrita para aprimorar o texto:

(31)

Art. 19 - A banca examinadora pode sugerir ao aluno que **reformule aspectos de seu TC**. Para conclusão da disciplina, o aluno deve atender as recomendações apresentadas na Ata de Apresentação do TC compondo a versão final do TC, que deverá ser revisto pelo orientador e então ser entregue ao coordenador adjunto. O prazo para apresentar as alterações sugeridas é de, no máximo, quinze dias (15), a contar da data da apresentação.

Segundo Marinho (2010), os participantes da comunidade acadêmica gastam muito tempo lendo e escrevendo. Faz parte do ofício. Da mesma forma, a reescrita é parte desse processo intrincado, em prol de um aprendizado constante no processo de produção do texto.

O artigo 20 estabelece como deve ser entregue a versão definitiva do TC:

(32)

Art 20 A versão definitiva da monografia ou do artigo deve ser encaminhada à coordenadoria do TC em formato digital (em arquivo PDF único) com cópia e anuência do orientador (impressa ou por e mail). Após isso, o Coordenador Adjunto de TC do Curso encaminhará a cópia corrigida para a Biblioteca.

Nesse artigo, evidencia-se uma das mudanças causadas pelas TIC: o formato impresso foi abolido em virtude da possibilidade de se gravar o texto em formato digital (CD-ROM). É um exemplo da confluência entre o letramento acadêmico, materializado através do gênero monografia, e o letramento digital, materializado através da exigência do arquivo em PDF e em CD-ROM, o que demanda conhecimentos sobre as práticas acadêmicas e digitais. Este exemplo foi usado na definição do conceito de evento de letramento acadêmico-digital na seção 1.5.

Contudo, o produto final da pesquisa precisa ser acessível a todos, afinal “se a pesquisa científica não for pública e visível, se não puder ser acessada por outros pesquisadores e pesquisadoras, é como se ela não existisse, como se nunca tivesse sido feita” (TRZESNIAK, 2014, p. 30). Por essa razão, as monografias ficam depositadas na biblioteca, para que outros pesquisadores as leiam. Entretanto, consideramos limitador que o resultado da pesquisa fique apenas na biblioteca. O ideal seria um banco de dados *online* para servir de repositório as essas monografias, como muitas universidades já fazem com as dissertações e teses, a usual BDTD (biblioteca digital de teses e dissertações), a fim de ampliar a acessibilidade às pesquisas que são levadas à cabo na graduação.

O Artigo 24 lista as funções do orientador e o 25, as funções do orientando:

(33)

Art 24º. - Ao docente orientador compete:

I – Acompanhar e orientar o discente na elaboração e no desenvolvimento do projeto de pesquisa do TC, através de reuniões com o orientando, indicação de bibliografia, indicação dos passos metodológicos, leituras e revisão do material escrito produzido pelo orientando etc.;

II – Acompanhar e zelar pela autoria das ideias dos discentes registradas no texto acadêmico, verificando casos de plágios parciais e integrais e advertindo verbalmente e formalmente seus orientandos sobre a importância ética da pesquisa na área de Letras;

IV – Decidir, em comum acordo com o orientando, a composição da banca examinadora, respeitando as linhas temáticas definidas do TC, informando a

decisão por escrito à Coordenação Adjunta de TC para agendamento de sala e divulgação da defesa e elaboração da Ata de Defesa;

V – Efetuar o **convite por escrito** à banca examinadora (devendo pegar o **aceite**), de acordo com o dia e o horário pré-definido em calendário das apresentações;

VI – Entregar ao Coordenador de TC e/ou Coordenador do Curso uma cópia da **Ata de Defesa** devidamente assinada por ele e pelos demais membros das bancas examinadoras;

VII – Lançar a nota do TC atribuída pela banca no **sistema Veritas**.

X – **Atender seus alunos orientandos, registrando o que foi orientado em uma ficha de controle que deverá ser assinada por ambos;**

XI – **Analisar e avaliar os textos parciais que lhes forem entregues pelos orientandos;**

XII – Requerer ao coordenador de TC a inclusão dos Trabalhos de Curso de seus orientandos na pauta de apresentações.

XIII – Preencher o **formulário de orientação** e coletar assinatura do orientando.

(34)

Art 25 Ao Discente compete:

I – **Frequentar as reuniões convocadas pelo coordenador do TC ou pelo seu orientador;**

II – **Manter contatos com o professor orientador para discussão e aprimoramento de sua pesquisa, devendo justificar eventuais faltas;**

III – Observar e cumprir o calendário divulgado pela coordenação do TC para a entrega dos projetos de TC e as etapas da elaboração da monografia ou do artigo e a entrega da versão final para Secretaria Acadêmica;

IV – **Elaborar o projeto e a versão final de seu TC, de acordo com a presente Resolução e as instruções de seu orientador e do coordenador de TC;**

V – Entregar ao coordenador de TC, no prazo estabelecido no calendário aprovado pelo colegiado (e suas alterações), três cópias impressas do seu TC;

VI – **Comparecer em dia, hora e local determinados para apresentar e defender o TC;**

VII – **Assinar a ficha de acompanhamento de TC juntamente com o orientador.**

Mais do que estabelecer as obrigações do orientador e do orientando, os dois artigos demonstram como um dos processos de produção do conhecimento da universidade, a monografia, ganha forma do início ao fim. Assim, o orientador acompanha o discente na escolha do tema e conseqüente elaboração do projeto de pesquisa; indica referências; orienta como proceder metodologicamente; revisa o texto produzido pelo orientando; verifica questões de autoria/plágio no texto; faz os ajustes necessários para a realização da banca de defesa, a qual, finalmente, preside. Ao orientando cabe cumprir essas etapas em constante comunicação com o professor orientador, de modo a produzir um texto que mostre sua inserção no mundo acadêmico, nos processos de produção do conhecimento e seu letramento acadêmico.

A produção de conhecimentos na universidade contribui para o desenvolvimento da ciência geralmente através de textos que são levados a cabo por um ou mais indivíduos que os elaboram e por eles assumem autoria (MACHADO, 2012). O inciso II do art. 24 da referida resolução demonstra preocupação com a autoria e com a possibilidade do plágio. É sabido que nos textos científicos constantemente se recapitulam teorias e achados de outros autores e, para evitar que sejam copiados sem indicação de autoria – o chamado plágio, existe uma forma nos gêneros científicos que indica a autoria das ideias e o trabalho de resgate delas por parte de quem as consultou e ora escreve o texto de pesquisa. São as chamadas referências, através de citações diretas e indiretas.

Segundo Krokosz (2012), “a exatidão no reconhecimento das fontes em um trabalho acadêmico assegura boa parte da autenticidade e credibilidade da argumentação científica proposta.” Dessa forma, as citações diretas são aquelas que reproduzem fielmente o texto consultado e demarcadas ou por aspas ou por diferenciação gráfica no texto (reco, entrelinha simples e fonte menor), enquanto as citações indiretas são aquelas que captam a essência do texto consultado e é sumarizado pelo escritor através de paráfrases, em um trabalho constante de reelaboração.

O plágio é uma constante preocupação no ambiente acadêmico e Krokosz (2012) sugere cinco formas de a Universidade trabalhar para evitá-lo: conscientização ética (instrumental para condutas de pesquisa com ética), atualização das formas de solicitação do trabalho acadêmico (solicitação de trabalhos acadêmicos em outras semioses, como vídeo; trabalhos longos apresentados capítulo a capítulo; arguição de trabalhos com suspeita de plágio; solicitação de artigo científico; assinatura em termo de declaração de autoria), capacitação metodológica (instruções de como proceder às referências), uso de programas de detecção eletrônica de plágio (disponíveis na *internet*) e institucionalização político-normativa (com regras institucionais e as devidas sanções). Consideramos pertinentes tais formas de combater o plágio, porém indicamos voltar os esforços para o letramento acadêmico, ou seja, as orientações necessárias para proceder ao gênero textual/discursivo e como realizar pesquisas na *internet*, em consonância com Rodrigues (2012, p. 37):

(...) Na concepção dos letramentos acadêmicos, mais do que levar o aluno a ler muitos textos que tenham citação ou ameaçá-lo sobre o plágio, o que se espera é que, ao utilizar as aspas, ele indique o seu pertencimento à comunidade, indique compreender as relações de poder que permeiam a construção do conhecimento na academia, indique quem ele cita e por que cita.

Entre as competências que cabem ao orientador e ao orientando encontra-se a constante revisão do texto científico com o fito de aprimorá-lo, uma vez que, ao enxergarmos a escrita como processo, percebemos que sempre haverá algo a ser reformulado em um texto, assim, “das revisões continuadas que se realizam num texto resultam versões não definitivas que se vão aproximando do que, em algum momento, se terá de considerar o produto final” (PINTO, 2013, p. 122). De acordo com Valente e Conceição (2013), na universidade, a preocupação maior com problemas de ordem formal (gramática, concordância, ortografia) não é produtiva, por conseguinte, sugere-se trabalhar o texto como processo. O processo de escrita científica é longo e demanda intervenções do orientador e várias reescritas por parte do orientando. Silva e Vitória (2014, p. 95) ressaltam o árduo trabalho de revisão do texto que acaba por ocupar-se igualmente da norma culta do português mais do que deveria:

Entretanto, o texto que os alunos devem produzir, além da necessidade de coerência e coesão, deve seguir a norma culta da língua portuguesa. Além de ser uma exigência da instituição, o trabalho fica disponível na biblioteca e serve de fonte de pesquisa para outros alunos. Vale ressaltar que se gasta muito tempo da orientação corrigindo a escrita dos alunos, reclamação constante dos professores orientadores. Nas conversas entre professores sempre surge o assunto e a discussão sempre toma o rumo do papel do orientador em corrigir o português. Alguns colegas corrigem os erros mais grosseiros ou os erros que percebem, outros sugerem para os alunos enviarem para um revisor de português. Alguns preciosos minutos das apresentações finais em banca também são utilizados para criticar a escrita dos alunos. Esse embate parece não ter fim.

Os problemas formais no uso da língua são herança de um ensino anterior, baseado em exercícios com maior foco na gramática, característico do letramento autônomo. Em meio a tantas regras, a produção do texto acaba ficando esquecida pelos professores e, quando, no ensino superior, aos alunos é exigido que produzam GDTA, podem ter dificuldades envolvendo a construção do texto e ainda a norma culta. Talvez seja em razão dessas dificuldades que os professores de graduação ensejam o discurso do déficit, comentado na seção 1.2. Lea e Street (2014, p. 491) frisam que “em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido”. Sobre essas práticas, Fischer (2008, p. 186) acrescenta que

Logo, mais significativo que apenas repetir ou reproduzir discursos metalinguísticos seria oportunizar aos alunos assumirem o papel de professor, em práticas significativas ao contexto escolar. Assim,

oportunizariam maior credibilidade e segurança na função profissional em construção.

O regulamento ora em análise trata unicamente da produção dos GDTA acadêmicos monografia e artigo científico. Entretanto, no decorrer do processo, desde o início, com o projeto de pesquisa, até o final, com a revisão da monografia ou do artigo, ficam evidenciados outros gêneros que advém desse processo, como projeto de pesquisa, defesa oral, termo de autorização de publicação, ata de apresentação do TC, aceite de membros da banca e ficha de acompanhamento de orientação.

Na subseção 3.1.3, a seguir, tratamos do Regulamento de Estágio Supervisionado, focando nos aspectos de letramento acadêmico e digital e dos gêneros discursivos que, porventura, o processo de estágio proporciona.

3.1.3 Regulamento de estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras

O regulamento de estágio foi obtido no seguinte endereço: http://cdn.ueg.edu.br/source/campus_cora_coralina_117/conteudoN/2493/Regulamento_de_Estgio_de_Letras_2018.pdf, acessado dia 05 de novembro de 2018.

O documento é composto de sete capítulos:

Capítulo I: da concepção, da finalidade e dos objetivos;

Capítulo II: da caracterização do estágio supervisionado;

Capítulo III: das partes e das responsabilidades;

Capítulo IV: da supervisão e da orientação do estágio supervisionado;

Capítulo V: do perfil e das atribuições do coordenador adjunto, do professor orientador e do profissional supervisor;

Capítulo VI: dos direitos e deveres do estagiário;

Capítulo VII: da operacionalização e realização do estágio supervisionado; e

Capítulo VIII: da avaliação do estágio supervisionado.

O Artigo 4º define o objetivo do estágio supervisionado em Letras:

(35)

Art. 4º O Estágio Supervisionado é uma prática pedagógica que objetiva implementar a concepção reflexiva, crítica e investigativa, resultando em produções acadêmicas orientadas pelos **princípios da pesquisa** como ato educativo, proposto no PPC do curso de Letras do Câmpus Cora Coralina.

É essencial salientar que o princípio da pesquisa, presente tanto no PPCL quanto no Regulamento do TC, reaparece nesse artigo para nortear o estágio. Espera-se também que o estágio, em uma concepção “reflexiva, crítica e investigativa” resulte em produções acadêmicas. Referindo-se a essa reflexão, Barreiro e Gebran (2006, p. 20) destacam que “o estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivada com essa finalidade.”

No decorrer do regulamento, as produções mencionadas são mais especificadas, como planos de aulas, projetos de estágio, relatórios de estágio etc.

De acordo com a resolução em evidência, o estágio é realizado nas escolas da cidade de Goiás da seguinte forma:

a) Estágio Supervisionado I e II (3º. ano) em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado III e IV (4º. ano), em turmas do Ensino Médio.

b) disciplinas Orientações para o Estágio Supervisionado, a partir do 5º semestre do curso; e do Estágio Supervisionado, com uma carga de 400 h/a, distribuídas da seguinte forma:

c) Na habilitação Letras/Português e Literatura:

5º período: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura I – 50 h/a.

6º período: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura II – 50 h/a.

7º período: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura III – 50 h/a.

8º período: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura IV – 50 h/a.

d) Na habilitação Letras/Inglês:

5º período: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I – 50 h/a.

6º período: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II – 50h/a.

7º período: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III – 50h/a.

8º período: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV – 50h/a.

Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005, p. 1) classificam o estágio como “uma atividade temporária, um período de prática, exigido para o exercício de uma profissão e, no caso das licenciaturas, para exercício do magistério.”

O Artigo 14 exemplifica alguns desses documentos que permeiam a atividade do estágio:

(36)

Art. 14º São responsabilidades das partes integrantes do Estágio Supervisionado:

I. da UEG:

a) celebrar **termo de compromisso** entre a UEG, o campo de estágio e o estagiário;

(...)

e) arquivar os documentos comprobatórios da realização do estágio conforme política de arquivamento da instituição, a saber: **o termo de compromisso; comprovação de frequência e de avaliações no estágio;** e outros documentos definidos no Memorando Circular da PrG n. 20/2014.

(...)

k) criar condições para a participação dos estagiários em eventos científicos e ou tecnológicos, bem como para a divulgação das publicações resultantes das experiências do estágio.

A alínea k) dispõe sobre um tópico a ser implementado pela universidade: a de criar oportunidades para que os estagiários divulguem as conclusões de suas experiências em eventos acadêmico-científicos, um dos princípios da pesquisa: a socialização dos resultados. Os artigos 18 e 20 reforçam essa responsabilidade e a atribuem ao coordenador adjunto de TC e ao orientador do estagiário:

(37)

Art. 18º São atribuições do coordenador adjunto de estágio:

(...)

IX – promover ações para socializar as experiências do Estágio Supervisionado junto às comunidades interna e externa da UEG por meio de publicações, eventos e outros meios de comunicação;

(38)

Art. 20º São atribuições do professor orientador no exercício da função de orientação:

(...)

XI – desenvolver estratégias de formação pedagógicas que possibilitem ao estagiário a produção científica e/ou acadêmica a partir das experiências vivenciadas no campo de estágio.

A orientação propriamente dita é abordada em suas nuances no artigo 15:

(39)

Art. 15º

(...)

§ 1º Caracteriza-se a Supervisão de Estágio pelo ato educativo com acompanhamento efetivo do professor orientador da UEG e pelo profissional supervisor do campo de estágio e engloba orientação, acompanhamento e avaliação das atividades previamente planejadas e realizadas pelo estagiário.

(...)

I. A forma de orientação do estágio no Curso de Letras deste Câmpus Cora Coralina constitui-se em orientações presenciais e não presenciais.

a) As **presenciais** são as atividades realizadas pelo professor orientador na presença física do estagiário e acontecem em dois espaços diferentes: Orientação presencial no Câmpus da UEG: inserida na Matriz Curricular do Curso, como disciplina curricular, com carga horária de 2 (duas) horas aula semanais.

Orientação presencial no campo de estágio: acompanhamento individualizado na escola campo.

b) As **orientações não presenciais** são as demais atividades inerentes relacionadas à orientação: correção de avaliações; planejamento de aulas, avaliação de planejamentos e atividades dos estagiários, **solução de dúvidas via meios de comunicação tecnológicos disponíveis atualmente etc.** organização da documentação do estagiário; participação em reuniões com os supervisores de estágios, com seus pares e a coordenação adjunta de estágio; outras atividades de orientação que se fizerem necessárias.

Tal como o regulamento de TC, este regulamento atribui uma relação de orientador-orientando no processo de estágio, contudo uma diferença deve ser destacada. No estágio, o aluno dispõe da orientação de um professor universitário e de um orientador na escola-campo. Essa relação de colaboração pode proporcionar ao estagiário uma vivência teórica e prática. Barreiro e Gebran (2006, p. 60) ressaltam a importância da mediação do professor-supervisor:

A importância da relação interinstitucional e da mediação do professor-supervisor na orientação do estágio curricular, que deverá propiciar ao aluno momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando as ações e intervenções desejadas, e que, a partir de vivências e experiências, ele possa ir construindo a sua própria prática.

Ainda sobre orientação, o artigo mencionado estabelece que as orientações são de dois tipos: a presencial e não presencial. A primeira ocorre nas dependências da universidade e com acompanhamento na escola-campo. A segunda constitui-se de atividades inerentes ao estágio, como planejamento de aulas, avaliação de atividades do estágio etc. Contudo, abre-se outra possibilidade: “solução de dúvidas via meios de comunicação tecnológicos disponíveis atualmente”, o que amplia as oportunidades de comunicação, orientação e solução de dúvidas via meios tecnológicos, em um evento de letramento acadêmico-digital. Como veremos na seção de análise de questionários e entrevistas (Seção 3.2), os alunos e professores utilizam largamente esses meios para tais fins.

O Artigo 25 descreve os deveres do estagiário, entre as quais destacamos as seguintes:

(40)

Art. 25º São deveres do estagiário:

§ 1º No câmpus da UEG:

(...)

V – providenciar e manter atualizados os **documentos exigidos no estágio (termo de compromisso e outros)**, bem como as produções acadêmicas científicas e tecnológicas (**Plano de Estágio, registros de diários de campo, relatórios, produções acadêmicas e científicas** e outros documentos exigidos para o cumprimento das atividades do estágio) solicitadas e/ou previstas conforme calendário e cronograma estabelecido pelo professor orientador;

VI – **participar de eventos acadêmicos científicos e tecnológicos que promovam a investigação, o debate e a socialização de conhecimentos para a formação humana e profissional.**

Mais uma vez, apontamos que uma prática acadêmica – neste caso, o estágio supervisionado – é cercado de GDTA, como termo de compromisso, diário de campo, relatórios e produções acadêmicas e científicas. Cumpre-se, deste modo, um programa de letramento acadêmico em que o ensinar e aprender ocorrem no trabalho com os gêneros (OLIVEIRA, 2010).

Como apontado nos artigos 14, 18 e 20, a universidade, a coordenação e o professor orientador devem propiciar momentos em que os resultados do estágio são socializados e discutidos através de eventos acadêmico-científicos. O inciso VI do artigo 25 estabelece a obrigação do aluno de participar desses eventos, de modo que a responsabilidade para a divulgação dos resultados do estágio seja de todos e não apenas do professor.

A forma de participação no estágio e os critérios de avaliação são definidos nos artigos 29 e 38:

(41)

Art. 29º As atividades do Estágio Supervisionado desenvolvidas a partir do 5º período do curso de Letras são:

I. diagnóstico do contexto da escola-campo, por meio de observações e **relatórios**

II. docência participativa em que o estagiário auxiliará o professor regente em suas atividades efetivas em sala de aula e/ou extraclasse a fim de se familiarizar com a realidade e as necessidades dos alunos;

III. elaboração e execução de um **Planejamento** que atenda a Matriz Curricular Estadual e siga as orientações do professor supervisor da escola-campo.

IV. participação efetiva no Seminário Interno de Estágio;

V. produção de **Relatório Final** que deverá conter todo processo de planejamento e de desenvolvimento do Estágio com enfoque analítico reflexivo das atividades e dos resultados obtidos.

(42)

Art. 38º A avaliação do estagiário será realizada a partir da concepção referida no artigo anterior conforme os parâmetros:

(...)

IV – sistemática e objetiva:

a) a avaliação deverá utilizar de instrumentos formais com critérios previamente definidos, apresentados, analisados e reformulados pelo processo de mediação entre professor orientador, profissional supervisor e o estagiário.

§ 1º A avaliação considerará no câmpus da UEG:

I – frequência;

II – elaboração do Plano de Estágio a ser executado na escola-campo;

III – produções acadêmico-científicas;

IV – produção, organização e cumprimento de prazo de entrega da documentação.

Dessa forma, constata-se a complexidade do estágio apontada por Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005, p. 9), “pois envolve a parte prática de observação e de comentários sobre o que nele for presenciado. É união da pesquisa teórica e a pesquisa de campo (...)” Em consequência, quando estagiando, o aluno deve vivenciar a sala de aula e entrar em contato com a dinâmica escolar de modo que a teoria e a prática sejam integradas (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Nos artigos citados, destaca-se um processo de estágio em que se leva em conta a participação efetiva do aluno tanto nos momentos das orientações, quanto das aulas, dos planejamentos e da divulgação dos resultados, o que caracteriza uma prática voltada para todo um ecossistema acadêmico. Percebe-se, assim, um viés de letramento ideológico (LEA; STREET, 2014; FIAD, 2015), em que não é responsabilidade apenas do professor ensinar o aluno, e sim um conjunto de práticas acadêmicas que envolvem a universidade, o professor orientador, o aluno orientando, a escola-campo e todos os seus membros: professores, alunos, coordenadores, diretores etc.

Apresentamos, a seguir, a análise da resolução que trata das atividades complementares do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina.

3.1.4 Resolução CsA no. 1.025, de 22 de agosto de 2017

A resolução em destaque nesta subseção foi obtida no seguinte endereço: http://www.prg.ueg.br/conteudo/13045_atividades_complementares, na data de 05 de novembro de 2018. O documento é, na verdade, uma normativa para que os campi da UEG elaborem seus regulamentos para as Atividades Complementares dos cursos de graduação. Daí, muitas situações são apenas indicações do que constar nos documentos a serem elaborados pelos cursos.

Dessa forma, a resolução é constituída pela sua aprovação e três anexos que delimitam o que deve constar nos regulamentos das atividades complementares:

Anexo I: POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, com oito capítulos:

Capítulo I: da concepção, da finalidade e dos objetivos;

Capítulo II: do regulamento de atividades complementares;

Capítulo III: das modalidades de atividades complementares;

Capítulo IV: do coordenador de atividades complementares;

Capítulo V: da validação, rejeição e arquivamento das atividades complementares;

Capítulo VI: dos direitos e deveres do acadêmico;

Capítulo VII: da infraestrutura de gestão das atividades complementares; e

Capítulo VIII: das disposições finais.

Anexo II: NORTEADORES PARA A ELABORAÇÃO OU ADEQUAÇÃO DO REGULAMENTO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES (RAC), com quatro capítulos:

Capítulo I: das condições para a integralização da carga horária do acadêmico em atividades complementares

Capítulo II: da coordenação adjunta de atividades complementares

Capítulo III: dos direitos e deveres do acadêmico

Capítulo IV: dos critérios e instrumentos de avaliação da documentação comprobatória de atividades complementares

Anexo III: TABELA DE PONTUAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

O artigo 2º. do Anexo I define as atividades complementares:

(43)

Art. 2º As atividades complementares na UEG são concebidas como atividades de cunho acadêmico, científico, culturais e profissionais desenvolvidas pelo acadêmico do curso de graduação, que enriquecem a formação por meio do aproveitamento de conhecimentos adquiridos a partir da prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais e interdisciplinares.

Como definido também no PPCL, as atividades complementares são “de cunho acadêmico, científico, culturais e profissionais” que o acadêmico busca fora do horário de

aulas de modo a ter uma formação prática com “estudos e atividades independentes, transversais, opcionais e interdisciplinares”.

As práticas acadêmicas não se limitam à sala de aula. Enquanto atividade científica, professores e alunos participam de eventos em outros contextos institucionais, onde apresentam suas pesquisas e textos, de forma a divulgá-los e gerar debate de ideias (SEVERINO, 2016). Tal prática é própria da ciência, uma vez que “o debate em plenário com outros profissionais acompanha-se de sugestões úteis ao enriquecimento da pesquisa. Novas investigações na mesma linha também podem surgir após tais discussões.” (PETROAINU, 2010, P. 2).

O artigo 4º. define as finalidades das atividades complementares:

(44)

Art. 4º São finalidades das atividades complementares:

I possibilitar ao acadêmico **o desenvolvimento da transdisciplinaridade na aplicação dos conhecimentos acadêmico-científico-culturais** construídos ao longo da formação;

II promover **o aprofundamento dos conhecimentos acadêmico-científico-culturais e sua consolidação de forma ética, crítica e reflexiva em um processo de alargamento dos horizontes, prioritariamente, fora do ambiente acadêmico.**

Parágrafo único. A transdisciplinaridade ocorre por meio de práticas independentes, interdisciplinares, transversais, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão, iniciação científica e monitoria.

O inciso II desse artigo busca uma aplicação dos conhecimentos acadêmico-científicos “de forma ética, crítica e reflexiva” em ambientes fora do meio acadêmico. Como pode ser visto na subseção 3.2.4, os alunos informam que as práticas de leitura e escrita têm os levado a lerem mais, escreverem melhor e serem reflexivos com o que leem e escrevem.

Os eventos dos quais os alunos participam são propiciados pela própria universidade, talvez para observar o que demanda o art. 26, em que a tarefa de oportunizar esses momentos seja atribuição do curso e o artigo 26 deste regulamento:

(45)

Art. 26. Caberá ao Câmpus garantir ao acadêmico a infraestrutura necessária para a comprovação da carga horária de integralização das atividades complementares no âmbito dos cursos, compreendendo:

(...)

II criar condições para a participação dos acadêmicos em eventos científicos e/ou tecnológicos e/ou culturais com vistas a contribuir para a oferta de modalidades de eventos de atividades complementares que possam ser aproveitadas por seus acadêmicos;

O artigo 5º. estabelece os objetivos das atividades complementares:

(46)

Art. 5º São objetivos das atividades complementares na UEG:

- I ampliar o desenvolvimento do conhecimento no processo de formação;
- II estimular a participação do acadêmico em experiências diversificadas que contribuam para a formação humana, profissional e cultural;
- III ampliar o conhecimento curricular, científico e cultural numa perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar;
- IV estimular a prática de estudos independentes, opcionais, de atualização permanente e contextualizada ao longo do curso;
- V contribuir para a formação geral e específica do acadêmico da graduação;
- VI proporcionar a participação do acadêmico em diversos cenários de aprendizagem, como os espaços profissionais, pedagógicos, sociais, culturais e a aproximação com outros acadêmicos e profissionais;
- VII favorecer as atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo, de iniciação científica, cultural, tecnológica e de formação profissional;
- VIII ampliar e diversificar saberes para enriquecer as experiências profissionais;
- IX promover a integração entre a Universidade e a sociedade por meio da participação do acadêmico em atividades que visem à formação profissional e à cidadania.

A análise dos nove incisos evidencia uma preocupação da UEG com a formação do acadêmico não apenas como produtor de conhecimentos por meio da pesquisa, mas enseja do mesmo modo sua formação cultural, ética e humana. Tal formação é buscada através do acadêmico e da universidade com o contexto que circunda esse espaço de formação, a comunidade, a qual, em primeira instância, deve ser a beneficiada com a presença da universidade, seja nos ambientes escolares, seja em outros ambientes: sociais, culturais e profissionais. É possível entrever um viés do letramento ideológico (LEA; STREET, 2014).

Dessa forma, conforme já visto em outras partes desta seção (3.1), a vida acadêmica deve proporcionar um ambiente de participação de professores e alunos em eventos, em um ambiente que favorece o letramento acadêmico, como afirma Teixeira (2009, p. 44)

A vida acadêmica deve favorecer tanto a construção como a socialização dos conhecimentos. Deve incentivar a participação de alunos e professores em eventos internos e externos, estimulando a inscrição e apresentação de trabalhos científicos e deve possibilitar a publicação dos mesmos em periódicos. Deve, então, criar mecanismos de aprimoramento e aperfeiçoamento dessas habilidades, em fóruns de discussão e debate em que alunos e professores trocam, informam, ensinam e aprendem tais habilidades para a construção dos trabalhos científicos.

O artigo 7º. define as modalidades de atividades complementares:

(47)

Art. 7º As modalidades das atividades complementares passíveis de integralização pelo acadêmico no decorrer do curso de graduação da UEG encontram-se assim organizadas:

(...)

II Atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo: atuação como instrutor em palestras técnicas, seminários, grupos de estudos, cursos da área específica de formação, desde que não remunerados e de interesse da sociedade;

III Atividades e projetos de ensino, de formação profissional, pesquisa, iniciação científica e tecnológica:

- a) realização de estágio supervisionado não obrigatório na área do curso;
- b) participação com aproveitamento em outros cursos e minicursos científicos ou de gestão na área de formação;
- c) participação como apresentador de trabalhos em palestras, congressos e seminários técnico-científicos;
- d) participação em atividades técnico-científicas, desde que não sejam contadas como carga horária das disciplinas ou outro componente da matriz curricular do curso;
- e) participação como ouvinte em bancas de TC, dissertação, tese;
- f) participação em centros de estudos, ensino e pesquisa;
- g) participação em atividades de empresa júnior;
- h) participação em atividades de escritório modelo;
- i) participação em exposições técnico-científicas;
- j) participação em atividades de incubadora tecnológica ou de empresas;
- k) participação em atividades de laboratórios;
- l) participação em atividades de monitoria;
- m) participação em palestras, congressos, seminários técnico-científicos, semanas comemorativas e/ou oficinas;
- n) participação em projetos de pesquisa, de iniciação científica e tecnológica relacionados com os objetivos do curso;
- o) participação na organização de exposições e seminários de caráter acadêmico-científico;
- p) organização de livro e revista ou de periódicos científicos de abrangência local, regional, nacional ou internacional;
- q) publicação em revista, livro, capítulo de livro, em anais de eventos técnico-científicos ou em periódicos científicos de abrangência local, regional, nacional ou internacional;

A lista é extensa e se dedica, como dito anteriormente, à atuação em atividades de interesse da comunidade atendida pelo câmpus da UEG. Busca, da mesma forma, estimular os acadêmicos a participar de diversificados momentos acadêmico-científicos, como eventos, palestras, monitoria, publicações de GDTA, projetos de pesquisa etc.

O artigo 8º. abre espaço para que parte das atividades seja realizada de maneira não presencial:

(48)

Art. 8º As atividades complementares podem ser realizadas de forma presencial e/ou à distância, relacionadas à área de formação do acadêmico e/ou a áreas afins, visando à sua qualificação profissional, humana e social.

Parágrafo único. Caberá ao curso definir, no PPC e no RAC, o percentual de atividades à distância e presencial;

Não fica claro como se dariam essas atividades à distância. Podemos pressupor que se trata de atividades que utilizem o ambiente virtual como forma de levar a cabo tais tarefas.

Na subseção 3.1.5 examinamos os programas das disciplinas do curso de Letras da UEG-Câmpus Coralina, a fim de verificar como o letramento acadêmico, o letramento digital e os GDTA se fazem presente nesses programas.

3.1.5 Programas das disciplinas do curso de Letras

Nesta seção analisamos os programas das disciplinas do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina. A matriz a seguir foi retirada do seguinte endereço: http://www.coracoralina.ueg.br/conteudo/14559_matriz, acessado em 05 de novembro de 2018, enquanto os programas das disciplinas foram fornecidos pelo coordenador do curso de Letras.

Antes de passarmos à análise propriamente, há que se ter em mente que a UEG organiza sua estrutura curricular em quatro núcleos de disciplinas:

- a) Núcleo comum: são as disciplinas que devem ser oferecidas em todos os cursos de graduação;
- b) Núcleo de modalidade: são as disciplinas obrigatórias de cada curso;
- c) Núcleo específico: são componentes curriculares específicos de cada curso, também obrigatórios.
- d) Núcleo livre: são disciplinas opcionais para os alunos, oferecidas pela UEG de acordo com as possibilidades docentes.⁸

No Quadro 3.1, reproduzimos a Matriz Curricular do curso de Letras:

⁸ Esta estrutura curricular está definida na Resolução CsA no. 830/2014 (disponível no endereço: http://www.legislacao.ueg.br//exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?aplicativo=consulta_tipo_doc_legislacao&funcao=montar&variavel=20632). Acesso em 05 nov. 2018

Quadro 3.1 Matriz curricular do Curso de Letras – UEG-Câmpus Cora Coralina	
1º. ano – 1º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	Introdução à Ciência da Linguagem
Núcleo Específico	Língua Inglesa I
Núcleo Específico	Teoria Literária I
Núcleo Modalidade	Políticas Educacionais
Núcleo Comum	<i>Linguagem, Tecnologias e Produção Textual⁹</i>
1º. ano – 2º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Modalidade	Psicologia da Educação
Núcleo Modalidade	<i>Metodologia Científica</i>
Núcleo Específico	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I
Núcleo Específico	Língua Inglesa II
Núcleo Específico	Teoria Literária II
Núcleo Específico	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
2º. ano – 3º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	Morfologia da Língua Portuguesa
Núcleo Específico	Língua Inglesa III
Núcleo Específico	Estudos da Literatura Brasileira: Lírica I
Núcleo Específico	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II
Núcleo Modalidade	Didática
Núcleo Comum	Diversidade, Cidadania e Direitos
2º. ano – 4º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	Sintaxe da Língua Portuguesa
Núcleo Específico	Língua Inglesa IV
Núcleo Específico	Estudos da Literatura Brasileira: Lírica II
Núcleo Específico	Literatura Infanto-juvenil
Núcleo Modalidade	História da Educação Brasileira
Núcleo Modalidade	Sociologia da Educação

⁹ Como os planos de aula contém muitos negritos, para diferenciar, nossos destaques nessa seção virão em negrito e itálico.

3º. ano – 5º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	<i>Estudo do Texto</i>
Núcleo Específico	Língua Inglesa V
Núcleo Específico	Estudos da Literatura Brasileira: Narrativa I
Núcleo Específico	Estudos Diacrônicos da Língua Portuguesa
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de L. Port. e Literatura I
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I
Núcleo Específico	Estágio Supervisionado I
Núcleo Livre	<i>Letramento</i>

3º. ano – 6º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	Estudos de Literatura brasileira: Narrativa II
Núcleo Específico	Língua Inglesa VI
Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa I
Núcleo Específico	Produção de Trabalho Acadêmico
Núcleo Específico	Estudos Semânticos e Pragmáticos da Língua Portuguesa
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II
Núcleo Específico	Estágio Supervisionado II

4º. ano – 7º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	Língua Inglesa VII
Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa II
Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa I
Núcleo Específico	Estudos Lexicais
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III
Núcleo Específico	Estágio Supervisionado III

4º. ano – 8º. Período:	
Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares
Núcleo Específico	Língua Inglesa VIII
Núcleo Específico	Literaturas de Língua Portuguesa II
Núcleo Específico	Estudos do Discurso
Núcleo Específico	Linguagem e Sociedade
Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura IV

Núcleo Específico	Orientação para Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV
Núcleo Específico	Estágio Supervisionado IV
Núcleo livre	<i>Novas Tecnologias na Educação</i>

Fonte: Matriz curricular do curso de Letras da UEG-Câmpus Coralina (Disponível em: <http://www.coracoralina.ueg.br/conteudo/14559_matriz> Acesso em 05 nov. 2018.

Na matriz curricular seis disciplinas lidam com os tópicos principais desta tese: Linguagem, Tecnologias e Produção Textual; Metodologia Científica; Estudo do Texto; Letramento; Produção de Trabalho Acadêmico; e Novas Tecnologias na Educação.

Vejamos o planejamento da primeira disciplina:

(49)

Disciplina: LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO DE TEXTO Turma: 1º período de Letras

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Linguagem e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos.

OBJETIVOS

1. Trabalhar com os principais gêneros acadêmicos, abordando tanto sua arquitetura quanto sua produção;
2. Discorrer sobre o uso da linguagem nas modalidades oral e escrita;
3. Abordar a relação entre a linguagem e os novos gêneros digitais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Concepções língua e linguagem;
2. Textualidade;
3. Letramento acadêmico;
4. Gêneros textuais e novas tecnologias;
5. Leitura e escrita.

METODOLOGIA

1. Aulas expositivas;
2. Produção de gêneros acadêmicos;
3. Correção coletiva de textos;
4. Exercícios;
5. Biblioteca virtual.

(...)

CRONOGRAMA

Março

- 01/03 Apresentação da disciplina Leitura, texto e sentido (Koch; Elias, 2008)
08/03 Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades (Antunes, 2010)
15/03 Coesão e coerência textuais (Fávero, 1991)
22/03 Trabalho

Abril

05/04 Letramentos: escola e universidade (Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011)

12/04 Gêneros textuais e ensino de língua 1 (Faraco, 2003)

19/04 Gêneros textuais e ensino de língua 2 (Faraco, 2003)

26/04 Trabalho

Maio

03/05 Letramentos Acadêmicos: Leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do Curso de Letras (Araújo e Bezerra, 2013)

10/0 As práticas discursivas na universidade e os gêneros

Junho

06/06 As linguagens da língua 2 (Faraco, 2003)

13/06 Língua e escrita 1 (Faraco, 2003)

20/06 Língua e escrita 2 (Faraco, 2003)

27/06 Trabalho

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Camila Maria de. BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro ano do Curso de Letras. In: **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade** – n.º 9 – Maio/Junho – 2013.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

A princípio, essa disciplina oferece a possibilidades de trabalhar os letramentos acadêmico e digital. A ementa, os objetivos e o conteúdo programático indicam a abordagem dos gêneros textuais e as novas tecnologias, enquanto o letramento acadêmico surge no conteúdo programático e no cronograma. Contudo, percebemos que o letramento digital (ou as novas tecnologias) não aparece no cronograma de textos (março a junho) da disciplina e tampouco marca presença nas referências, dando a entender que a tais “tecnologias” do título da disciplina podem ter sido consideradas intrínsecas no decorrer da realização da disciplina.

A próxima disciplina é “Metodologia Científica”:

(50)

DISCIPLINA: METODOLOGIA CIENTÍFICA PERÍODO: 2º

EMENTA: Formas de conhecimento: filosófico, científico, popular, mitológico. Epistemologia da Ciência. Métodos e tipos de pesquisa. Produção e normatização de trabalhos acadêmicos.

OBJETIVO GERAL:

1) Conhecer noções fundamentais sobre a produção do conhecimento científico, com base na teoria do conhecimento e o uso de técnicas de pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1) Estimular o processo de pesquisa para produção do conhecimento;
2) Analisar questões fundamentais da metodologia científica pela aplicação de técnicas de estudo e pesquisa, objetivando a elaboração de trabalhos científicos.

(...)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**Agosto****INTRODUÇÃO**

Universidade, ensino, pesquisa e extensão.

UNIDADE 1 – AS DIFERENTES FORMAS DE CONHECIMENTO

- 1.1 – Universidade: a construção e a produção do conhecimento
- 1.2 – Conhecimento empírico
- 1.3 – Conhecimento teológico
- 1.4 – Conhecimento filosófico
- 1.5 – Conhecimento científico

Setembro**UNIDADE 2 – O CONHECIMENTO CIENTÍFICO**

- 2.1 – Ciência e ideologia
- 2.2 – Análise e interpretação para a construção do conhecimento Científico

Outubro**UNIDADE 3 – O PROCESSO DE PESQUISA**

- 3.1 – Pesquisa científica e método científico
- 3.2 – Conceito e finalidade da pesquisa
- 3.3 – Tipos de pesquisa
- 3.4 – Fases da pesquisa: coleta, análise e sistematização

Novembro**UNIDADE 4– TRABALHOS CIENTÍFICOS**

- 4.1 – Normas técnicas de informação e documentação (ABNT)
- 4.2 – Conceituação de trabalho científico
- 4.3 – Tipos e características dos trabalhos acadêmicos: relatório, artigo, projeto de pesquisa, monografia, dissertação e tese

BIBLIOGRAFIA**BÁSICA**

- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COMPLEMENTAR**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.**

- ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. 14ª ed. São Paulo: Perspectiva S.A. 1996.

RUIZ, João Álvaro, **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

A disciplina “Metodologia Científica” é voltada para a formação do pesquisador e aborda as formas de conhecimento, com destaque para o conhecimento científico, o processo de pesquisa e o relato dessas pesquisas através de produções científicas. É uma disciplina com alto teor de letramento acadêmico que busca orientar como proceder a pesquisa e divulgar seus resultados dentro e fora da academia.

A disciplina seguinte é “Estudo do Texto”:

(51)

DISCIPLINA: ESTUDO DO TEXTO PERÍODO: 5.º

EMENTA: O texto como objeto de pesquisa: conceitos de texto, princípios de textualização, condições de produção, organização/ tessitura textual. Processos e estratégias de organização textual e sua atuação na construção do sentido. Tipos e gêneros textuais. Referenciação, sequenciação, intertextualidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

(...)

- Perceber a transformação do gênero do discurso como objeto de ensino.
- Compreender e/ou distinguir as concepções de língua, sujeito, texto, sentido e gênero textual.

(...)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Maio

16 aulas

1. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.
2. Gênero discursivo como objeto de ensino.
3. O conceito de gênero bakhtiniano nas diversas correntes teórico-disciplinares.
4. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.

BÁSICA

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BENTES, A. C. A Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000

COMPLEMENTAR

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2012, p.193-204.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002

BORGES, Márcia Maria Magalhães. A emergência do conceito de gênero do discurso no Brasil. In: FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (org.). *Gêneros do discurso: dialogando com Bakhtin*. Campinas, SP: Pontes editores, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhaes. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p.145-166.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, ROXANE. Gêneros do discurso e gêneros textuais; questões teóricas e aplicadas. In: MEURER *et al.* *Gêneros: teorias, métodos, debates*, p. 184-207.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês. *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

A disciplina “Estudo do Texto” tem um viés voltado para o estudo do texto do ponto de vista da linguística textual, como podemos perceber pelas referências básicas, contudo, o planejamento também dá destaque aos gêneros discursivos e textuais, com base em Bakhtin e Marcuschi. É primordial que disciplinas que versam sobre o texto não fiquem atreladas ao passado, quando o texto era estudado apenas em sua formação estrutural, porém que foquem, na formação do acadêmico, nos gêneros discursivos (FIAD, 2011).

(52)

DISCIPLINA: PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO

PERÍODO: 6.º

EMENTA: Projeto de pesquisa: estrutura e elaboração. Artigo Científico e Monografia: definição e estrutura. Tipos de monografia: teórica, teórico-empírica e estudo de caso. Relação entre tipo de pesquisa e trabalho monográfico em estudos linguísticos e literários. Normas da ABNT para elaboração de artigos científicos e monografias: formatação do texto, elementos estruturais, resumo, uso de citações e referências bibliográficas.

OBJETIVOS

Geral

Reconhecer e distinguir gêneros acadêmicos, em suas particularidades constitutivo-funcionais e discursivas.

Específicos

- Expor conceitos e definições básicas ligadas à elaboração de projeto de pesquisa e artigos;
- Desenvolver habilidades para o desenvolvimento de pesquisa;
- Compreender os métodos e técnicas relacionados à realização de pesquisa;
- Construir o caráter ético do pesquisador,

- Utilizar mecanismos linguísticos e textuais/discursivos que são necessários quando se mobiliza o discurso de outra pessoa
- Compreender os mecanismos de citação na materialidade dos gêneros acadêmico-científicos

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Gêneros acadêmicos-Leitura e produção de:

1.1 Resumos

1.2 Projeto de pesquisa

1.3 Artigos

2 Linguagem acadêmica

3 Discurso alheio no texto escrito de natureza científica e/ou acadêmica: Formas básicas de citação do discurso alheio: discurso direto, indireto, modalização em discurso;

4 Convenções da ABNT para as citações do discurso alheio

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

1 MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabushe. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

2 MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica*. São Paulo: Atlas, 2012.

3 TACHIZAWA, T.; MENDES, G. *Como fazer monografia na prática*. Rio de Janeiro; Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

COMPLEMENTAR

1 GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

2 SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

3 SPECTOR, Nelson. *Manual para a redação de teses, dissertações e projetos de pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

4 FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. Curitiba: Vozes, 2001. 296 p.

5 GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. *Comunicação e linguagem*. São Paulo: Pearson, 2012.

Pode-se dizer que o foco da disciplina “Produção do Texto Acadêmico” é o letramento acadêmico, uma vez que além de tratar da pesquisa, trata, principalmente, da produção dos GDTA relacionados a ela, como artigo, projeto de pesquisa e resumos, além de se preocupar com a linguagem acadêmica, com as formas de citação e convenções da ABNT. Esta disciplina ocorre no 6º. período, no 3º. ano e, portanto, trata-se de um preparatório para os alunos que começam a desenvolver sua pesquisa para o TC (monografia ou artigo), como vimos na subseção 3.1.2, que discutiu o regulamento de TC.

“Novas Tecnologias em Educação” é a disciplina exibida a seguir:

(53)

DISCIPLINA: NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO
PERÍODO: 8º.

EMENTA: Educação: Práticas educativas e processos contemporâneos de educação. A utilização de tecnologias como recurso didático para o desenvolvimento das habilidades e competências intelectuais e sociais, na transposição didática. Pesquisa avançada em *Internet*. Netiqueta. Objetos Educacionais. Software de uso geral para uso do educador. Utilização de softwares específicos da área educacional do Ensino Básico.

OBJETIVO GERAL:

- Compreender as práticas educativas e os processos contemporâneos de educação, bem como, as relações históricas entre os meios de comunicação social, suas características e linguagens e a educação escolar, com vistas a entender as implicações para a prática pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as relações existentes entre as teorias da comunicação e a prática pedagógica;
- Discutir as relações existentes entre as mídias e a escola: informação e conhecimento;
- Situar a escola no contexto do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação;
- Refletir sobre os elementos da prática pedagógica e a inserção de tecnologias na escola;
- Relacionar elementos mídia, cultura e subjetividade presentes na prática pedagógica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Agosto

(...)

18/08 – O uso do computador como instrumento de leitura para aquisição do conhecimento.

(...)

Setembro

01/09 - A construção e uso do blog como ferramenta pedagógica interdisciplinar.

08/09- Uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa.

15/09 - O uso do blog como facilitador da aprendizagem.

22/09 - As mídias impressas e digitais como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

(...)

Outubro

06/10 – O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV.

(...)

27/10 – O conceito Cultura Tecnológica e um estudo no meio educacional.

Novembro

03/11- O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital

METODOLOGIA:

(...)

- Leitura de textos impressos e *online* para subsidiar o debate e o

aprendizado;

- Assistência de vídeos, programas televisivos, filmes, etc. como técnica de promoção do debate e da realização da crítica;
- Produção de textos colaborativos a partir das leituras realizadas e dos debates em sala;
- Realização de um seminário sobre mídias na educação a ser apresentado pelos estudantes, organizados em grupos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Mário Gomes da. **Informática: terminologia básica**, Microsoft Windows XP, Microsoft Office Word 2007, Microsoft Excel 2007, Microsoft Office Access 2007, Microsoft Power Point 2007. 2 ed., São Paulo: Érika, 2009. 384 p.

TOSCHI, Mirza Seabra. (organizadora). **Guia pedagógico de uso do computador passo a passo**. Projeto de Pesquisa Leitura na Tela. Anápolis, 2009.

COMPLEMENTAR

AMANDA POLATO. Tecnologia + conteúdos = oportunidade de ensino. In: **Revista NOVA ESCOLA**. A tecnologia que ajuda a ensinar. Editora Abril. ano XXIV, N. 223, junho/julho, 2009. p. 50-56.

CITELLI, A. **Outras linguagens na escola**. Publicidade, Cinema e TV, Rádio, Jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção aprender e ensinar com textos, V. 6).

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Linguagens, cultura e prática pedagógica. In.: TORRES, P. L. **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR, 2007.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. In: **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. ano 7, Volume 7, N. 19, 2010.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

O foco da disciplina “Novas Tecnologias em Educação” está explícito no título: visa educar os acadêmicos no uso de ferramentas tecnológicas em suas futuras aulas, sob um viés pedagógico. É um momento apropriado para se tratar do letramento digital, mas tal fica apenas subentendido nas entrelinhas. Destacamos que essa disciplina pertence ao núcleo livre e não é ofertada todos os anos.

A disciplina a seguir é “Letramento”:

(54)

DISCIPLINA: LETRAMENTO PERÍODO: 7º

EMENTA: Concepções de letramento. Oralidade e escrita. Usos sociais da escrita: eventos e práticas de letramento diferentes esferas sociais. Letramento escolar: o ensino de leitura e escrita em sala de aula.

OBJETIVO GERAL:

Discutir as concepções de letramento, bem como, suas relações nos usos sociais da escrita nas diferentes esferas sociais que envolvem não apenas esses objetos teóricos, mas também a sua aplicação no ensino e aprendizagem de língua materna.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir sobre as diferentes concepções de letramento;
- Refletir sobre as práticas de letramento em diferentes contextos e seus usos sociais da escrita;
- Analisar práticas do letramento voltadas cotidiano do período de alfabetização;
- Argumentar contra a dicotomia que limita a relevância dos estudos de letramento à prática de alfabetização;
- Analisar o letramento escolar na perspectiva da leitura e da escrita/ oral e escrita;
- Discutir a relevância do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental e médio;
- Examinar as implicações da abordagem do letramento para a formação do professor.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**Fevereiro**

19/02 - Apresentação do programa.

Estudo do texto: O que é letramento?

26/02 - O que é letramento e alfabetização?

Março

05/03- Letramento e mudança social: a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento.

12/03-Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.

19/03 - Letramento da população brasileira: alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento.

26/03 – Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos.

Abril

02/04 - O letramento na educação.

09/04- A escolarização do letramento

16-04- Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia

23/04 - Seminário

30/04 – Atividade avaliativa

Mai

07/05 - Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita.

14/05 - Alfabetismo(s) – desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

21/05- Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna

28/05 - Gêneros textuais e letramento.

Junho

04/06- O letramento por meio de gêneros: um currículo verdadeiramente significativo;

11/06- Seminário

18/06- Atividade avaliativa

25/06- Revisão das atividades avaliativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998
- CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 23 – 50. (Coleção ideias sobre linguagem).
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos*. Natal, RN: UDUFRN, 2008.
- _____. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal, RN: UDUFRN, 2008. p. 93-118.
- _____. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 325-345, 2010.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2016.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/1954]. p. 261-306.
- LOPES, Iveuta A. **Cenas de letramentos sociais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Linguística, Recife, 2004.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno**. Tese (doutorado) Unicamp/IEL, Campinas, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Rev. RBLA**, Belo Horizonte, v.10, nº 2, p. 325–345, 2010. Disponível em < http://www.letas.ufmg.br/rbla/2010_2/02- Maria%20do%20Socorro.pdf. > Acesso em: 15 de fev. 2014.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Ângela B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 93
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

TÔRRES, M.E.A.C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local**: cooperação e conflito. (dissertação). Unicamp/IEL, Campinas: 2003.

A disciplina “Letramento” também é do Núcleo Livre e, conseqüentemente, não é ofertada todos os anos. Trata-se de uma disciplina voltada para os princípios básicos do letramento, como letramento e alfabetização, e não enseja abordagens de outros letramentos como o acadêmico, o digital, o literário etc., contudo aborda também os gêneros textuais e as possibilidades de ensino/aprendizagem baseados neles. Quando coletamos os dados, em 2018, essa disciplina tinha sido ofertada no 5º. Semestre.

“A disciplina Teoria Literária 2”, do 2º. Período, além de lidar com os gêneros com viés literário, ainda traz em seus objetivos e conteúdos espaço para discutir os gêneros discursivos com base na teoria bakhtiniana. Todavia, não são previstas atividades relacionadas aos letramentos acadêmico e digital:

(55)

DISCIPLINA: TEORIA LITERÁRIA 2 PERÍODO: 2º Semestre

EMENTA:

Hibridismo de gêneros literários na contemporaneidade. Procedimentos de análise e interpretação de textos de diferentes gêneros e estilos literários. Literatura e outras artes.

OBJETIVO GERAL:

Propiciar a compreensão da teoria literária como ferramenta de estudo de objetos culturais diversificados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Apresentar e discutir a crítica literária como uma questão social e histórica.
2. Apresentar e discutir a noção de hibridismo e de plurilinguismo em Bakhtin.
3. Apresentar e discutir textos de diferentes gêneros e estilos literários.
4. Apresentar e discutir a noção de gênero discursivo em Bakhtin.
5. Apresentar e discutir a relação entre a literatura e outras artes.

BIBLIOGRAFIA

Básica

ABDALA JÚNIOR, B. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GOLDSTEIN, N. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1997.

Complementar

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6 ed. Tradução de Aurora Bernardi e outros. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MATTELART, A.; NEVEU, É. *Introdução aos Estudos Culturais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura*. 6 ed. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2004.

DURÃO, F. A. *O que é crítica literária?* São Paulo: Nankin Editorial; Parábola Editorial, 2016.

As demais disciplinas constantes na matriz curricular abordam de forma tangencial um ou outro aspecto do letramento acadêmico e do letramento digital. A disciplina “Língua Inglesa VIII”, do 8º. Período, por exemplo, propõe na ementa e nos objetivos o desenvolvimento da escrita acadêmica, contudo uma leitura dos conteúdos programáticos revela uma abordagem voltada para as quatro habilidades geralmente associadas ao ensino de línguas (ouvir, falar, ler e escrever) e apenas uma citação à escrita acadêmica: *Writing: An opinion essay*. Três livros sobre escrita são listados nas referências; em virtude do conteúdo ser eminentemente gramatical, os livros sobre escrita parecem pouco usados durante o período.

(56)

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VIII **PERÍODO: 8º**

EMENTA: Desenvolvimento da habilidade de produção escrita, através do uso de estratégias e convenções que permitam uma escrita eficiente e apropriada. A geração de ideias e a organização de informações. Prática de redação de textos de gêneros diversos com ênfase em textos acadêmicos.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos acadêmicos oportunidades de desenvolverem a habilidade de produção escrita (Writing) em língua inglesa, através do uso de estratégias e convenções que permitam uma escrita eficiente e apropriada. Possibilitar a prática de redação de textos de gêneros diversos com ênfase em textos acadêmicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar situações que possibilitem aos acadêmicos desenvolverem atividades de produção escrita, utilizando estratégias e convenções que permitam uma escrita eficiente e apropriada;
- Promover atividades que levem os acadêmicos a geração de ideias e a organização de informações;
- Realizar atividades que proporcionem a prática de redação de textos de gêneros diversos enfatizando a produção de textos acadêmicos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

AGOSTO E SETEMBRO

Plans and dreams – Vocabulary: airports; Listening: people talk about their travel plans; Grammar: be going to (plans and predictions); Pronunciation and Speaking: sentence stress and fast speech; Reading: Top airports; Grammar: present continuous (future arrangements); Vocabulary: verbs + prepositions; Writing: An informal email.

OUTUBRO E NOVEMBRO

Reading: Shakespeare's play
Reading and article; Grammar: uses of the infinitive with to; Vocabulary: verbs + infinitive; Pronunciation and Speaking: weak form of to, linking; **Writing an article**; Grammar: uses of gerund; Vocabulary and Speaking: verbs + gerund; Pronunciation: the letter i; Reading and Listening: I will survive (in Spanish) or will I?; Vocabulary: modifiers; Writing: A formal email;

DEZEMBRO

Pronunciation and Speaking: sports; Vocabulary: sports, expressing movement; Grammar: expressing movement; Reading and Speaking: Bad losers?; **Writing: An opinion essay.**

METODOLOGIA

A aprendizagem colaborativa dará suporte às atividades que serão desenvolvidas durante o período letivo, estas, deverão promover a interação e a comunicação.

Para a realização das aulas, buscaremos recursos que nos auxiliará, tanto na prática oral, quanto na escrita. Materiais didáticos, como também materiais autênticos veiculados pelos meios de comunicação de massa nacionais e estrangeiros, textos impressos, vídeos, músicas, slides serão utilizados durante o período letivo. Para utilização dos materiais citados os acadêmicos terão aulas expositivas, conversações, seminários, bem como apresentações de trabalhos orais e escritos. Dessa forma, trabalharemos com o auxílio de tecnologias de informação, pois de acordo com Paiva (2005), o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa, aumenta as oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a autonomia do aprendiz.

(...)

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

COHEN, Robert F.; MILLER, Judy L. *Reason to write: strategies for success in academic writing*. Intermediate. New York: OUP, 2003.

CORY, Hugh. *Advanced writing with English in use*. Oxford: OUP, 1999.

JUPP, T. C; MILNE, J. *Basic writing skills in English*. London: Heinemann Educational Books, 1980.

COMPLEMENTAR

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. *English file – Pre-intermediate*. United Kingdom: Oxford University Press, 2012.

As disciplinas “Língua Inglesa I e II” também propõem, na ementa e nos objetivos, o propósito de trabalhar a produção oral e escrita de textos. Contudo, um exame do conteúdo programático e das referências revela um tratamento com um viés mais gramatical:

(57)

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA I E II PERÍODO: 1º e 2º. Período

EMENTA: *Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas* através de funções comunicativas e estruturas básicas da língua inglesa. Temas e situações relacionadas à identidade e experiências cotidianas, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação nas relações socioculturais. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical.

OBJETIVO GERAL: Proporcionar aos acadêmicos oportunidades de desenvolverem suas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa, *para que possam comunicar-se oralmente, ler e elaborar textos escritos*, apresentando domínio dos aspectos linguísticos básicos e, ao mesmo tempo, construir uma consciência crítica dos usos que se fazem da língua que estão estudando.

As disciplinas “Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I (2º. Período) e II (3º. Período)” buscam uma metodologia e objetivos que utilizem recursos tecnológicos, embora de forma incipiente, o que viabiliza, ainda que esparsamente, a possibilidade de eventos de letramento acadêmico-digital.

(58)

DISCIPLINA: LABORATÓRIO DE PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA I PERÍODO: 2º

METODOLOGIA

(...)

Apesar da fonética ser o foco principal dessa disciplina, ela não será estudada isoladamente, buscaremos recursos que nos auxiliará, tanto na prática oral, quanto na escrita. Materiais como CDs, DVDs, textos impressos, vídeos, músicas, slides serão utilizados durante o período letivo. Para utilização dos materiais citados os acadêmicos terão aulas expositivas, conversações, seminários, bem como apresentações de trabalhos orais e escritos. De acordo com Paiva (2005), o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa, aumenta as oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a autonomia do aprendiz.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

(...)

PAIVA, V. L. O. **O uso de Tecnologias em aulas de LE.** Disponível em:

<http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>

(...)

(59)

DISCIPLINA: LABORATÓRIO DE PRÁTICA ORAL EM LÍNGUA INGLESA II**PERÍODO: 3º**

EMENTA: Prática de transcrição fonética, de entonação, ritmo e tonicidade das palavras. Compreensão e produção oral em situações do cotidiano. Uso da língua inglesa em interações presenciais, em ambientes virtuais e por telefone.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

(...)

- Usar a língua inglesa em situações do cotidiano, em interações presenciais, virtuais e por telefone.

(...)

METODOLOGIA:

(...)

Materiais como CDs, DVDs, textos impressos, vídeos, músicas, slides serão utilizados durante o período letivo. Para utilização dos materiais citados os acadêmicos terão aulas expositivas, conversações, seminários, bem como apresentações de trabalhos orais e escritos. De acordo com Paiva (2005), o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa, aumenta as oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a autonomia do aprendiz.

(...)

No conteúdo programático da disciplina “Língua Inglesa III” está previsto um trabalho com gêneros discursivos, enquanto a metodologia envolve recursos tecnológicos. Além disso, as referências contam com uma lista de sites a serem acessados pelos alunos com textos, peças e recursos gramaticais.

(60)

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA III**Semestre: 3º****CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

A abordagem da língua será feita sob a perspectiva dos gêneros discursivos presentes no cotidiano da sociedade, que envolvam temas relevantes, preferencialmente de cunho social e que possibilitam reconhecer e interpretar as várias dimensões da linguagem. Para tal fim, diferentes textos serão trabalhados: notícias de jornais, propagandas, charges, tiras, contos, poesias, músicas, teatro e outros, além de gêneros da mídia eletrônica.

(...)

METODOLOGIA:

(...)

Para a promoção dos objetivos e conteúdos elencados neste plano, será necessária a utilização de variados gêneros discursivos retirados de livros, jornais, revistas, sites e outros materiais autênticos. Para o estudo dos conhecimentos sistêmicos da língua, serão utilizados também dicionários, gramáticas e livros didáticos. Os conteúdos serão trabalhados por meio de aulas expositivas, dialogadas, de atividades em grupos, em pares utilizando diversos recursos didáticos como fichas, textos xerocopiados, data show,

som, *internet* e outros. Será também desenvolvido um projeto de arte cênica ao longo do semestre, com pequenas peças teatrais.

(...)

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

<https://pt.scribd.com/document/308655372/Morfossintaxe-Lingua-Inglesa>
https://www.grimmstories.com/en/grimm_fairy-tales/index
<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/alphaindex/a>
http://www.kidsgen.com/fables_and_fairytales/
<http://www.ivyjoy.com/fables/>

A disciplina “Língua Inglesa IV” também se propõe a trabalhar os gêneros discursivos que estejam presentes no livro didático adotado – *English File Elementary*, de Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson, publicado pela Editora Oxford –, além de, seguindo o caminho da “Língua Inglesa III”, oportunizar o uso de recursos tecnológicos e de uma lista de links a serem acessados pelos alunos, possibilitando eventos de letramento acadêmico-digital, o que, aliás, acontece também nos planejamentos de Língua Inglesa V (excerto 63) e VII (excerto 65).

(61)

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA IV

Semestre: 4º

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Gêneros discursivos presentes nas lições 7,8 e 9 do livro *English File – Elementary*, que envolvam temas relevantes, de cunho social e que possibilitam reconhecer e interpretar as várias dimensões da linguagem.

(...)

METODOLOGIA:

(...)

Os conteúdos serão trabalhados por meio de aulas expositivas, dialogadas, de atividades em grupos, em pares utilizando diversos recursos didáticos como fichas, textos xerocopiados, data show, som, *internet* e outros. Será também desenvolvido um projeto de arte cênica ao longo do semestre, com duas peças teatrais.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

<https://pt.scribd.com/document/308655372/Morfossintaxe-Lingua-Inglesa>
https://www.grimmstories.com/en/grimm_fairy-tales/index
<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/alphaindex/a>
http://www.kidsgen.com/fables_and_fairytales/
<http://www.ivyjoy.com/fables/>

A disciplina “Sociologia da Educação” aborda em sua metodologia que “serão usados recursos computacionais em pesquisas e apresentações”. Espera-se que o uso desses

recursos seja orientado pelo professor, proporcionando um momento de evento de letramento acadêmico-digital:

(62)

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PERÍODO: 4º

METODOLOGIA:

As aulas serão ministradas com base no referencial bibliográfico indicado, diversificadas através de debates, dinâmicas de grupo, leituras dirigidas, etc. Além disso, pautar-se-á no uso de vídeos e filmes/documentários, que propiciem uma interface com o debate apresentado no decurso da disciplina. O Referencial bibliográfico é composto por: livros, periódicos, anais de eventos científicos, teses e dissertações.

Também serão usados recursos computacionais em pesquisas e apresentações.

(...)

As disciplinas “Língua Inglesa V e VI”, do 5º. e 6º. períodos intencionam que os alunos desenvolvam “suas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa, para que possam comunicar-se oralmente, ler e elaborar textos escritos”, uma referência mínima ao letramento acadêmico, e busca utilizar recursos tecnológicos, uma menção ao letramento digital:

(63)

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA V

PERÍODO: 5º

OBJETIVO GERAL:

Proporcionar aos acadêmicos oportunidades de *desenvolverem suas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua inglesa, para que possam comunicar-se oralmente, ler e elaborar textos escritos*, apresentando domínio dos aspectos linguísticos pré-intermediários e, ao mesmo tempo, construir uma consciência crítica dos usos que se fazem da língua que estão estudando.

METODOLOGIA:

Priorizar-se-á a abordagem comunicativa. Contudo, o que há de positivo em outros métodos ou abordagens será também adotado (com devidas adaptações para combinar com a abordagem comunicativa).

Como recursos serão utilizados vídeos, sites, músicas, jogos, livros didáticos, dicionários, e vários outros materiais autênticos.

Em um de seus conteúdos programáticos, a disciplina “Orientações para Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I” aborda a leitura e escrita no Ensino Fundamental de um ponto de vista do gênero discursivo:

(64)

DISCIPLINA: ORIENTAÇÕES PARA ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I
PERÍODO: 5º período

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Março

(...)

- Leitura e escrita no ensino fundamental, (res) significando o trabalho com gêneros textuais.

A disciplina “Língua Inglesa VII” indica, em sua ementa, um projeto de prática complementar que envolve a produção visual/escrita, mas tal projeto não é detalhado no planejamento. Intenta-se, ainda, um trabalho com as habilidades para uma produção textual oral e escrita. Assim como as outras disciplinas de Língua Inglesa, esta busca o apoio pedagógico de recursos tecnológicos:

(65)

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA VII PERÍODO: 7º

EMENTA

Aspectos linguísticos e textuais da língua inglesa em nível intermediário. Expansão do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas com temas e situações de ordem social e educacional. Estudos morfossintáticos da língua inglesa. *Projeto de Prática Complementar: Produção Escrita/Visual.*

OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos acadêmicos oportunidades de desenvolverem suas habilidades de compreensão e produções orais e escritas (Listening, Reading, Speaking, Writing) em língua inglesa, para que possam *comunicar-se oralmente, ler e elaborar textos escritos*, apresentando domínio intermediário, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação, com temas contextualizados nas situações de ordem social e educacional.

(...)

METODOLOGIA

(...)

Para a realização das aulas, buscaremos recursos que nos auxiliará, tanto na prática oral, quanto na escrita. Materiais didáticos, como também materiais autênticos como CDs, DVDs, textos impressos, vídeos, músicas, slides serão utilizados durante o período letivo. Para utilização dos materiais citados os acadêmicos terão aulas expositivas, conversações, seminários, bem como apresentações de trabalhos orais e escritos. Dessa forma, trabalharemos com o auxílio de tecnologias de informação, pois de acordo com Paiva (2005), o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa, aumenta as oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a autonomia do aprendiz.

A disciplina “Literaturas de Língua Inglesa I” traz duas anotações importantes. Na avaliação é informado que os textos produzidos na ocasião poderão contar com o uso de

dicionários, com destaque para a forma “impressos”. É possível que seja para evitar o uso de computadores e celulares com acesso à *internet*, que poderia, em tese, levar os alunos a utilizarem recursos como o Google Tradutor ou acessar informações sobre o conteúdo disponíveis na rede. A segunda anotação diz respeito aos textos a serem utilizados durante as aulas que poderão ser baixados de sites da *internet*, como o The Literature Network (<http://www.online-literature.com/>) e Project Gutenberg (<https://www.gutenberg.org/>):

(66)

DISCIPLINA: LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA I
PERÍODO: 6º

AValiação: Avaliação que pode ser em formato de apresentação de trabalhos (mesmo que seja em português). Avaliação de participação em sala (mesmo que seja em português). Avaliação de escrita de ensaios em inglês. Avaliação em prova sem permissão para consulta do material, além do dicionário IMPRESSO. Avaliação de leitura (*reading test*) com permissão de uso do dicionário IMPRESSO. As avaliações se moldam conforme desempenho didático da turma.

(...) P. S.

Os textos dos autores estudados serão disponibilizados antecipadamente em formato de xerox, ou poderão ser encontrados em sites como http://www.online-literature.com/author_index.php, e Project Gutenberg. As aulas expositivas serão dadas no idioma inglês. Os textos ficcionais serão no idioma inglês, originais (*unabridged*) e sem adaptação (*abridged*). Conforme desempenho da turma, é possível haver inserção de bibliografia extra já prevista em plano, o que será antecipadamente informado. É vedada a avaliação sob consulta de qualquer material.

A disciplina “Sintaxe da Língua Portuguesa” traz uma nota que chamou nossa atenção por dois motivos: primeiro que o/a professor/a da disciplina só aceita trabalhos entregues em mãos (sem envio digital) e o aviso que procura coibir o plágio nos trabalhos. Espera-se que os alunos sejam orientados à produção textual sem incidir no plágio, ou seja, o devido letramento acadêmico que busque uma produção científica adequada aos critérios exigidos pela academia.

(67)

DISCIPLINA: SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA
PERÍODO: 3º.

AValiação:

(...) Não serão recebidos trabalhos fora da data marcada e nem via e-mail. A comprovação de plágio de qualquer tamanho implica a invalidação do trabalho sem o direito de uma segunda opção de atividade avaliativa.

Durante a consulta aos textos oficiais do curso de Letras, fizemos uma lista de GDTA que foram mencionados, conforme o Quadro 3.2:

Quadro 3.2 Gêneros nos documentos oficiais do curso de Letras			
Gêneros no Regulamento do TC	Gêneros no Regulamento de Estágio	Gêneros na metodologia dos planos das disciplinas	Gêneros na avaliação dos planos das disciplinas
<p><i>Escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceite para banca examinadora • Artigo científico • Ata de apresentação do TC • Calendário de defesas • Convite para banca examinadora • Cronograma de apresentações de TCs • Ficha de acompanhamento do acadêmico • Ficha de controle • Formulário de orientação • Monografia • Pedido de prorrogação • Projeto de pesquisa • Termo de aceite de orientação • Versão definitiva do TC <p><i>Oralidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Defesa do TC • Qualificação • Sessão de orientação 	<p><i>Escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico da escola-campo • Docência participativa • Ficha de acompanhamento de estágio • Plano de ensino de estágio • Plano de trabalho • Produção acadêmica • Registro de diário de campo • Registro de frequência • Relatório final • Reunião • Seguro do estagiário • Seminário de estágio • Seminário, • Termo de avaliação final • Termo de compromisso <p><i>Oralidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação • Palestra 	<p><i>Escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de documentos oficiais • Análise de filmes • Análise de livros didáticos • Artigo • Discussão de textos • Elaboração de projetos • Estudo comparativo de textos • Estudo dirigido • Exercício • Fichamento • Leitura e análise de textos teóricos e literários • Leituras dirigidas • Observação do contexto escolar • Pesquisa • Pesquisa bibliográfica • Plano de aula • Primeira versão da sequência didática • Produção de textos colaborativos • Produção textual crítica • Relatório final de estágio • Relatório parcial • Resenha • Resumo • Sequência didática <p><i>Oralidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de aulas práticas • Apresentação de trabalhos em sessão coordenada • Apresentação oral de trabalhos • Aula expositiva dialogada • Aula expositiva • Correção coletiva de textos • Debate • Microaula • Palestra • Peça teatral • Regência • Seminário • Seminário de estágio • Semirregência 	<p><i>Escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise escrita dos conteúdos • Apresentação de trabalhos escritos • Apresentação em Libras • Artigo • Atividade escrita • Autocorreção e reelaboração de textos produzidos em sala • Autoavaliação • Avaliação de leitura (<i>Reading test</i>) • Elaboração de aulas • Ensaio • Estudo dirigido • Exercício • Ficha de observação • Fichamento • <i>Paper</i> • Participação em evento • Pesquisa bibliográfica • Plano de aula • Produção de texto crítico • Projeto de pesquisa • Prova • Regência • Relatório de visitas técnicas • Relatório final • Relatório parcial de estágio • Resenha • Resumo • Sequência didática • Teste escrito • Trabalho em grupo <p><i>Oralidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de trabalhos orais • Participação em discussões e debates • Participação nas orientações individuais • Prova oral • Seminário • Seminário de estágio • Semirregência

Fonte: elaboração do autor

Somando-se esse quadro ao Quadro 1.3, elaborado por Marcuschi (2008) sobre os gêneros presentes no domínio discursivo instrucional, nota-se que os gêneros discursivos podem se materializar em formas ilimitadas (BAKHTIN, 2003) e que a academia é profícua como esfera de atividade humana. Segundo Bakhtin (2003, p. 266),

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Em consequência, é esperado que os acadêmicos aprendam a produzir “os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária.” (MARINHO, 2010, P. 366)

Em resumo, das 51 disciplinas contidas na matriz curricular de 2015 do Curso de Letras, encontramos 03 que estão diretamente ligadas ao letramento acadêmico: Metodologia Científica, Estudo do Texto e Produção do Texto Acadêmico. No que diz respeito ao letramento digital, encontramos uma disciplina: Novas Tecnologias em Educação. Encontramos também uma disciplina que une letramento acadêmico e letramento digital, a disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção de Texto. Existe, ainda, uma disciplina específica para discutir o letramento. Além disso, 6 disciplinas mencionam o trabalho com os gêneros, geralmente de uma perspectiva bakhtiniana, quatro que mencionam trabalho com produção textual, e 8 que mencionam o uso de tecnologias nas aulas.

Além das práticas acadêmicas cotidianas presentes na universidade, os documentos analisados ensejam momentos de letramento acadêmico, tais como: incentivo à pesquisa e extensão, produção de GDTA (como monografias, artigos, relatórios etc.), diálogo através das orientações sobre o TC ou estágio, contato com os GDTA durante as aulas ou nas avaliações, entre outros.

Tais indícios podem refletir uma mudança lenta e gradual dos projetos dos cursos para uma grade preocupada com as necessidades dos alunos que chegam à universidade rodeados de tecnologias e preocupações que não eram contempladas pelos projetos mais antigos que consideravam os estudantes como meros reprodutores de conhecimento. Contudo, essa mudança pode demorar. Como vimos na disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção de Texto, o estudo das tecnologias recebe mais destaque no título do que no conteúdo. Ou seja, os documentos do curso podem indicar uma preocupação com produção de

conhecimento e TIC, porém, no final das contas, são apenas papéis, que podem ou não ser cumpridos. Nunes (2007, p. 71) conclamava, doze anos atrás:

Sugerimos, portanto, que o Curso priorize em seu Projeto Político Pedagógico disciplinas que discutam questões que norteiam esta temática no cenário educacional brasileiro; possibilitem estudos e pesquisas no campo do letramento e formação de professores; instrumentalizem os alunos, futuros professores, para o exercício de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade dentro da perspectiva do letramento, de maneira a contribuir para a formação de agentes de letramento no contexto escolar; incentivem a elaboração de projetos de intervenção escolar acerca do letramento e que debatam as políticas públicas de letramento.

A autora referia-se ao Curso de Letras de uma universidade do Pará, todavia, seu alerta serve para que outros cursos repensem seus projetos. E, nesta tese, conclamamos também que seja realizado um trabalho sobre letramento acadêmico e digital, para formar professores com capacidade de pesquisar, refletir e utilizar as tecnologias que vicejam na sociedade de forma a aprimorar a educação.

Tendo explanado a análise dos documentos do curso, os quais consideramos uma previsão de como o curso ocorre, passamos à análise dos questionários e entrevistas, a fim de verificar como, de fato, ocorre na prática.

3.2 Análise dos questionários e das entrevistas

Esta seção descreve as percepções dos alunos e professores e alunos em relação ao letramento acadêmico e digital em quatro aspectos: uso das tecnologias, hábitos de leitura acadêmica, hábitos de escrita acadêmica e outras atividades acadêmicas. A primeira subseção explora a posse e o uso das TIC.

3.2.1 Uso das tecnologias

Ao serem perguntados sobre os itens eletrônicos que possuem (Tabela 3.1), os participantes indicaram que dão preferência para itens portáteis:

Tabela 3.1 Itens eletrônicos que possuem					
<i>Itens</i>	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
<i>Smartphone</i>	100,00	81,25	70,00	100,00	82,35
<i>Notebook</i>	80,00	50,00	80,00	100,00	100,00
Computador de mesa	26,66	45,75	50,00	42,86	29,41
<i>Tablet</i>	26,66	12,65	10,00	28,57	23,53
<i>Iphone</i>	13,33	37,50	-	14,28	11,76
<i>Netbook</i>	6,66	-	-	-	17,65
<i>E-Reader (Kindle, Kobo, Lev etc)</i>	-	-	10,00	14,28	11,76
<i>Ipad</i>	-	-	-	-	-

A preferência de alunos e professores recai sobre *smartphones* e *notebooks*. Em alguns casos, como os dos alunos do 4º. ano e os professores 100% possuem *notebook*. É compreensível por ser um computador que pode ser transportado facilmente em mochilas ou pastas para o trabalho ou para a faculdade, o que facilita a digitação de trabalhos, pesquisas e comunicação via *internet wi-fi*, como afirma Theisen (2015, p. 140)

A preferência pelo uso dos dispositivos móveis em relação ao desktop pode estar associada à versatilidade e mobilidade que esses aparelhos propiciam ao usuário. Outro aspecto pode associado quanto ao predomínio do uso dessas tecnologias móveis, as quais atualmente podem ter capacidade igual ou até superior a de um computador desktop. Os dispositivos móveis estão cada vez mais sofisticados e acessam a web sem necessidade de uma conexão física, por meio de *Wi-fi*, redes de telefonia móvel, *bluetooth*, dentre outros.

O outro item com uso pela maioria de alunos e professores é o *smartphone*. Trata-se de computador na palma da mão (literalmente), com funções diversas, incluindo comunicação via ligações ou via aplicativos de comunicação como o *WhatsApp*, podendo acessar *e-mails* e arquivos de naturezas diversas, como .PDF, .DOC, .PPT etc. Além disso, o acesso à *internet* (por pacote de dados ou *wi-fi*) permite pesquisas para o trabalho e para os estudos na ponta dos dedos. Outra expressão a ser entendida literalmente já que os *smartphones* utilizam tecnologia de *touchscreen*, ou seja, funcionam com o toque dos dedos e não por teclado, o que leva os usuários, além de usarem suas mentes, a uma experiência tátil.

Contudo, os respondentes não se contentam em ter apenas uma fonte para seu trabalho e estudo. Desse modo, notamos que nos questionários marcaram a posse de mais de um item, de modo que uma mesma pessoa tenha *smartphone*, *notebook*, computador de mesa e *tablet*. Isso torna possível que os usuários sejam multitelas, isto é, usem mais de uma tela

para seus propósitos. Tal possibilidade ocorre porque os aparelhos atuais têm comunicabilidade entre si, por exemplo, podem acessar a *internet* ao mesmo tempo de um mesmo ponto, podem transferir e manusear o mesmo arquivo (como os arquivos .PDF) em plataformas diversificadas: Windows, Android, Ios e Linux.

Pereira (2011, p. 18-19) refere-se a essa flexibilidade da informação digital na Sociedade da Informação de “convergência digital”, “ou seja, todos os nossos equipamentos microprocessados poderão estar integrados em uma grande rede digital convergida. O que isso significa? Significa que o meu computador vai se comunicar com meu DVD ou que poderei enviar uma foto por meio do meu telefone celular.” Para o autor, o destaque da convergência digital “é que ela possibilita o acesso à informação em qualquer lugar, a qualquer momento.” (PEREIRA, 2011, p. 19).

Bastante emblemática a fala do/a acadêmico/a a seguir: “hoje em dia eu não me vejo sem ela”, mostrando que os aparatos tecnológicos mencionados anteriormente então imbricados no dia a dia das pessoas, numa relação de até mesmo dependência:

(68)

Pesq.: Isso, como é que você pensa na tecnologia hoje?

A4: Como uma forma de trabalho, de estudo, principalmente.

Pesq.: Hum... forma de trabalho e estudo.

A4: E.. hoje em dia eu não me vejo sem ela. (risos)

(ACAD_ENTREV_04)

A fala de A5, a seguir, indica uma aceitação das tecnologias atuais como forma de comunicação e também como partícipe da rotina humana. Como veremos mais à frente, a *internet*, dentre as tecnologias moderna, se faz presente no trabalho, nos estudos, no lazer, nas compras e na comunicação, conforme a fala de A5:

(69)

Pesq.: Como é que você vê a tecnologia hoje?

A5: É um instrumento indispensável, né? Vivemos em mundo tecnológico, então é um meio de comunicação que nós, seres humanos, já não conseguimos viver sem mais, é necessidade e faz parte da nossa rotina.

(ACAD_ENTREV_05)

Em resumo, deduzimos que a popularização desses itens eletrônicos tornou possível que as pessoas tenham não só mais de um item e os utilizem para diversos fins. O usuário pode utilizar *smartphones* para comunicação, para receber *e-mails* de trabalho, para ler textos indicados por professores e para manter-se informado sobre as notícias que circulam pelo

mundo, entre diversas possibilidades, que veremos mais adiante. A partir de 2010 começou um barateamento das tecnologias móveis, o que impulsionou ainda mais as possibilidades de mobilidade (GABRIEL, 2013).

Ademais, o professor deve possuir conhecimento suficiente dos computadores para orientar os alunos, principalmente no Ensino Básico, uma fase de descobertas, e estar receptivo às mudanças que sejam necessárias (PIVA JR., 2013). Segundo Braga (2013, p. 58), o aluno está “imerso em novas práticas e rotinas sociais”, o que “gera mudanças na maneira dos indivíduos pensarem, buscarem e compartilharem conhecimentos, estabelecerem relacionamentos e suas necessidades de momentos de lazer e envolvimento lúdico.” Isso significa, segundo a autora, que o aluno mudou e hoje é dotado de outras habilidades desenvolvidas nesse ambiente. E Piva Jr. (2013) afirma que essas novidades são ótimas para os professores abertos à mudança, mas empecilho para os professores acostumados a fazer as atividades em sala sempre de um mesmo jeito. O autor comenta o impacto da *internet* na sala de aula e nos professores:

Quanto mais informação tem-se disponível, mais complexos tornam-se os processos, e o ensino-aprendizagem não é uma exceção. Nós, educadores, podemos (e devemos) enriquecer extraordinariamente o processo de ensino. Ensinar é orientar, estimular, relacionar, não apenas informar. Só pode orientar aquele que conhece, aquele que possui uma boa base teórica e comunicacional, aquele que consegue caminhar diante de tantas mudanças. Para tanto, o educador, assim como os demais profissionais, deverão atualizar-se sempre, abrir-se para as novidades e tornar-se aprendizes permanentes. (PIVA JR., 2013, p. 7)

Em síntese, não se deve fechar a mente para as novas possibilidades digitais e sim usá-las em prol de um ensino mais voltado para transformar a gama de informações disponíveis atualmente em conhecimento.

A pergunta seguinte tinha como objetivo verificar se a posse desses itens eletrônicos era acompanhada de familiaridade, ou seja, um conhecimento suficiente para operar os aparelhos de informática (Tabela 3.2).

Tabela 3.2 Familiaridade com a informática					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Sim	100,00	75,00	90,00	100,00	100,00
Não	-	25,00	10,00	-	-

As respostas deixam explícito que os alunos e professores possuem uma ampla familiaridade com essas tecnologias, demonstrando que além de terem os itens de informática, fazem uso deles para atender suas necessidades, seja de trabalho, lazer ou estudos.

Aqueles que relataram não ter familiaridade com a informática informaram as seguintes dificuldades:

(70) Formatação e dominação de certos programas
(ACAD1_QUEST_04)

(71) Falta de interesse.
(ACAD2_QUEST_22)

(72) Como nunca possuí computador tenho pouco acesso, e quando preciso formatar trabalhos ou atividades tenho muita dificuldade.
(ACAD2_QUEST_24)

(73) Principalmente na formatação dos trabalhos segundo a ABNT.
(ACAD2_QUEST_28)

(74) Sei apenas o básico para produção de trabalhos acadêmicos.
(ACAD2_QUEST_30)

(75) Porque pode me confundir.
(ACAD3_QUEST_38)

Percebemos que as dificuldades relatadas nos questionários se concentram em quatro eixos: falta de conhecimento da informática, falta de interesse, falta de prática e confusão com os aparelhos de informática. O primeiro aluno demonstra ter problemas com a formatação de trabalhos acadêmicos, enquanto o segundo não se interessa por assuntos de informática. O terceiro aluno informa que não tem computador e, portanto, falta-lhe prática em seu uso, o que lhe causa dificuldades ao formatar trabalhos acadêmicos, mesma dificuldade dos próximos dois alunos. O último aluno informa que se sente confuso com as tecnologias.

É natural que nem todos possuam o mesmo grau de conhecimento das tecnologias. Apesar de toda imersão em ambientes que promovem o uso das TIC, não se deve esperar que todos os alunos tenham um conhecimento homogêneo delas (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Os pesquisadores salientam que a competência tecnológica em uma sala de aula é variada, de modo que os alunos possuem conhecimento em algumas áreas virtuais e não em outras. Dessa forma, as TIC são “instrumentos técnicos e simbólicos” que proporcionam acesso a uma variedade de informações, em razão disso, “os envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem na escola (professor e aluno) devem ser

preparados para delas tirarem o melhor proveito possível no momento de desenvolver suas atividades de um modo geral” (GAMA, 2012, p. 28).

Como pudemos notar, na universidade, as dificuldades não são apenas de ordem técnica, mas também de ordem das lides acadêmicas, como as normas da ABNT e a formatação do trabalho acadêmico (CARVALHO, 2016).

O excerto a seguir mostra a dificuldade de A3 com as tecnologias:

(76)

Pesq.: Como é que você vê a tecnologia hoje?

A3: Ah, assim, eu particularmente eu tenho pouco contato com tecnologia, eu sinto muita dificuldade com essas tec- eh... tecnologia.

Pesq.: Mas pouco contato?

A3: Assim, a gente acaba fazendo pouco uso das-das muitas possibilidades que tem, né? A gente se sente assim... eu particularmente, me sinto assim... tem muita coisa que a gente não conhece, tá à disposição e a gente não sabe.

(ACAD_ENTREV_03)

Neste excerto, A3 revela o pouco contato com a tecnologia, o que gera suas dificuldades: o desconhecimento de todas as potencialidades que as tecnologias poderiam lhe proporcionar.

A universidade deve promover as práticas de letramentos digitais não apenas para servir de orientação para os alunos com dificuldades. As práticas de letramentos digitais auxiliam nas práticas de letramentos acadêmicos, por isso é necessário que a universidade proporcione práticas pedagógicas com as TIC, de modo que os acadêmicos as utilizem em “pesquisas, estudos e produções acadêmicas” (THEISEN, 2015, 185).

A3, no excerto a seguir, demonstra não ter conhecimentos avançados de informática, porém possui os conhecimentos necessários para seus usos pessoais:

(77)

Pesq.: (...) e, eu posso deduzir então que você tem familiaridade com computador então?

A3: Não muito, eu tenho assim pra fazer as minhas necessidades só, agora, uma-um conhecimento maior eu não tenho não.

Pesq.: Então, deixa eu entender, para o que você precisa, você ok, você tem familiaridade, mas fora isso?

A3: Não.

(ACAD_ENTREV_03)

A professora 3 informa que tem familiaridade para seus trabalhos e estudos:

(78)

Pesq.: Bom, e você tem familiaridade com computador?**P3:** Não muito assim, mas eu sou usuária, mas pra trabalho mesmo.**Pesq.:** Mais para o trabalho e o que você precisa.**P3:** Trabalho e estudo. Sim, sim, sim.

(PROF_ENTREV_03)

Essa familiaridade é relevante no contexto acadêmico, uma vez que “o estudante universitário, nos dias de hoje, precisa estar em sintonia com as novas tecnologias para conseguir desempenhar o mínimo de atividades acadêmicas sem depender de ajuda de colegas, professores ou funcionários” (BANDEIRA, 2010, p. 116). Acrescentamos que alunos e professores precisam estar em sintonia com as TIC, conforme vimos anteriormente com outros autores.

Comparando a familiaridade e as dificuldades relatadas, constatamos que a familiaridade que os alunos e professores acadêmicos demonstram se sobrepõem às dificuldades, registradas por poucos. A pergunta seguinte, concernente ao acesso *internet*, corrobora essa familiaridade: todos os respondentes acessam a *internet* (Tabela 3.3).

Tabela 3.3 Acesso à internet					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Sim	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Não	-	-	-	-	-

Em seguida, verificamos a frequência de uso da *internet* (Tabela 3.4). A maioria absoluta usa todos os dias. Um aluno do 3º. ano não informou a frequência de uso e um aluno do 4º. ano informou que utiliza a *internet* algumas vezes por semana. Consideramos digno de nota que as opções “uma vez por semana” e “raramente” não foram escolhidas por nenhum dos participantes, o que nos leva a concluir que o uso da *internet* é massivo, não se restringe a consultas esporádicas.

Tabela 3.4 Frequência de uso da internet					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
todos os dias	100,00	100,00	90,00	85,71	100,00
algumas vezes por semana	-	-	-	14,28	-
uma vez por semana	-	-	-	-	-
raramente	-	-	-	-	-
Não informou	-	-	10,00	-	-

A informação apresentada na tabela anterior mostra um comportamento diferente daquele relatado em Vieira (2007). Na pesquisa da autora, a maioria dos universitários acessava a *internet* apenas uma vez por semana e uma minoria acessava diariamente. Também naquela pesquisa, a maioria não dispunha de *internet* em casa e tinha que acessar a *web* de outros lugares. Em um espaço de apenas 12 anos, o comportamento se modificou substancialmente. Agora a maioria acessa a *internet* diariamente e a acessa em casa, no trabalho, na escola, e em múltiplas telas: computador, *notebook*, *smartphone* etc., como pode ser visto na tabela 3.6.

No excerto a seguir, A3 indica um sinal desse constante acesso: uma espécie de dependência da *internet*, mesmo quando ela não será usada. Ele cita que “*quando você vai fazer um planejamento e não tem internet, parece que você nem consegue fazer porque não tem*”, como se o trabalho e o planejamento só fossem possíveis através do auxílio dos recursos disponíveis na *internet*:

(79)

A3: A gente fica muito, eh... inclusive, eh... limitado aquilo ali né? Às vezes a gente nem aciona a *internet* na verdade, mas quando você vai fazer um planejamento e não tem *internet*, parece que você nem consegue fazer porque não tem.

Pesq.: Interessante colocação essa sua, quase como uma dependência.

A3: Eh... eh... até tipo uma dependência, porque às vezes- às vezes, você nem usa a *internet*, mas se não tiver, parece que você fica esperando o momento de ter *internet*, pra... realmente fazer o plano, fazer um planejamento, fazer um trabalho.

(ACAD_ENTREV_03)

A próxima pergunta buscava saber os locais de onde professores e alunos acessam a *internet*. Os resultados estão na Tabela 3.5:

Tabela 3.5 Local de acesso					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
em casa, no meu computador	73,33	81,25	80,00	71,43	100,00
na faculdade, com meu notebook	46,66	37,50	70,00	85,71	52,94
na faculdade, com o computador do local	33,33	43,75	40,00	57,14	29,41
no trabalho, com o computador do local	-	25,00	20,00	14,28	47,06
no trabalho, com meu computador	6,66	18,75	-	42,86	47,06
Com o celular	26,66	-	-	14,28	5,88
em lan houses	6,66	6,25	20,00	-	5,88
em computador de amigos	-	6,25	-	-	-
Em casa, com <i>smartphone</i>	-	6,25	-	-	-
Em outro lugar, com celular e <i>tablete</i>	-	6,25	-	-	-
Não informou	-	-	-	-	-
Em qualquer lugar com <i>smartphone</i>	-	-	10,00	-	-
Na casa do namorado	-	-	-	14,28	-
Na casa dos pais	-	-	-	-	5,88

A maioria dos alunos e professores tem preferência por usar seus próprios aparelhos seja em casa, no trabalho ou na universidade, contudo, não se esquivam de utilizar o que estiver à disposição, como computadores do trabalho e da universidade. Além disso, mencionam-se outras formas de acesso, como o computador na casa do namorado ou dos pais. Chama-nos a atenção o acréscimo que um dos alunos fez às opções: “Em qualquer lugar com *smartphone*”. Essa opção é contundente por resumir as formas de acesso: todos os alunos e professores acessam a *internet* de qualquer lugar que lhes convier (casa, trabalho, universidade). E tal só é possível porque a *internet* está disponível para acesso em diversos lugares. Antes acessível apenas com o computador de casa, agora ela se faz presente, através de *wi-fi* ou pacote de dados, em *notebooks*, *tablets*, celulares, *Ipshones* etc., o que permite uma mobilidade dos usuários para suas necessidades de, virtualmente, qualquer lugar, sem restrições.

Piva Jr. (2013, p. 32) enfatiza essa mobilidade como rompimento da clausura da tecnologia:

Com a disponibilização de redes *wireless* (sem fio) pelos diversos espaços escolares (salas de aula, laboratórios específicos, locais de convívio etc.),

ocorre o rompimento da clausura da tecnologia, e ela começa a estar toda hora em todos os lugares. Iniciativas multidisciplinares começam a tornar-se possíveis pela simples disponibilização de recursos antes não factíveis, seja pelo preço, seja por qualquer outro fator.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), além do acesso à *internet*, também se faz necessário um *hardware* (o dispositivo físico) adequado para as necessidades educacionais dos professores e alunos. Assim, em contextos educacionais com maior incidência de tecnologia, há uma preferência por aparelhos móveis próprios, em detrimento dos laboratórios de informática. Em contextos educacionais com menor incidência de tecnologia, tende-se a pensar nas possibilidades de uso dos dispositivos móveis nas salas de aula. Seguindo essa linha de raciocínio, os professores e alunos pesquisados por nós estão em um meio termo, uma vez que utilizam bastante tanto os dispositivos móveis quanto os dispositivos fixos.

Destacamos o fato de não existir mais um local fixo para acessar a *internet*. Ela se tornou móvel, podendo ser acessada de qualquer lugar que disponha de conexão. Outro fato a se destacar é que na universidade existe uma grande parcela de acesso à *internet*, seja com o computador que ela fornece, seja com o computador dos acadêmicos. Esse resultado coaduna com o resultado de Vieira (2007), ao afirmar que a instituição escolar tem uma parcela de responsabilidade no desenvolvimento da leitura em contextos digitais, sendo o professor ainda uma referência para essa formação, “sem perder de vista, que o significado é construído pelo leitor, agora mais livre e ao mesmo tempo mais subjugado pelo volume de informação” (VIEIRA, 2007, p. 265).

Essas possibilidades de acesso são exemplificadas por A6, na seguinte fala:

(80)

Pesq.: Certo, e... muito bem, ok. Como é que você vê os recursos tecnológicos disponíveis na UEG?

A6: Muito bom.

Pesq.: Muito bom?

A6: Aqui na UEG é muito bom. A *internet*, os computadores disponíveis pra gente, a hora que gente quiser usar.

Pesq.: Aham, tem computador pra você usar, a hora que precisar?

A6: Tem, se precisar é só ir no laboratório.

(ACADEM_ENTREV_06)

Segundo o/a aluno/a (e o PPCL analisado na subseção 3.1.1), a UEG dispõe de computador no laboratório para uso dos alunos a hora que lhes convier. Entretanto, P2, no excerto seguinte, contrapõe-se a essa fala, indicando que a *internet* e o laboratório na UEG são problemáticos, com *internet* instável e o laboratório insuficiente para os alunos:

(81)

Pesq.: E como é que você vê os recursos tecnológicos disponíveis na UEG hoje?

P2: Já- já... assim estão melhores do que já- já foram, mas ainda estão longe de serem o ideal né?, a *internet* sempre cai, eh... assim o ideal seria- seria que a gente tivesse um laboratório para os alunos, para gente exercitar determinados tipos de atividade. Hoje, por exemplo, eu estava falando sobre as normas da ABNT e não tinha um computador pra cada aluno, e eu sei que se eu pedir para cada um trazer, uns não vão poder trazer, porque nem todos têm, né?, mas pelo menos temos *internet*, temos Datashow, temos um telão, então isso já- já é muito bom pra gente, e positivo.

(PROF_ENTREV_02)

O/a professor/a informa que não é possível solicitar aos alunos que tragam seus computadores, pois nem todos têm esse item. Como vimos na primeira tabela, computador não é um item passível de posse por todos, contudo, os alunos e professores utilizam também outras telas: *smartphones* e *tablets*, por exemplo.

Destacamos ainda o baixo índice de uso de *lan houses*¹⁰ marcado por alunos e professores. Como sugerido no parágrafo anterior, computadores, *tablets*, *notebook*, *smartphone*, entre outros aparelhos, se tornaram demasiadamente populares, o que leva as pessoas a terem um ou mais desses aparelhos (como visto no início desta subseção), o que torna a frequência de uso de *lan houses* baixo para os padrões atuais, pelo menos entre alunos e professores universitários.

Vimos até o momento os aparelhos que os usuários possuem, o acesso à *internet*, a frequência de acesso e de onde ele ocorre. As próximas duas tabelas mostram os motivos pelos quais os alunos e professores utilizam a *internet*:

¹⁰ *Lan houses* são estabelecimentos comerciais que disponibilizam acesso pago à computadores e à *internet*. Nesses locais, o usuário pode ler *e-mails*, jogar, ter acesso a informação, elaborar documentos como currículos e trabalhos de escola, etc. Com a popularização do acesso à *internet* como banda larga e pacote de dados, o número de *lan houses* tem diminuído, mas ainda marcam presença em algumas cidades.

Tabela 3.6 Motivos para o uso da <i>internet</i> (Alunos)				
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Fazer trabalhos acadêmicos	100,00	100,00	100,00	100,00
Acompanhar as notas das disciplinas	100,00	100,00	100,00	100,00
Pesquisar para meus estudos	100,00	100,00	90,00	100,00
Utilizar <i>e-mail</i>	93,33	93,75	100,00	100,00
Fazer matrícula no curso	93,33	87,50	100,00	100,00
Comunicar-se com os colegas do curso	93,33	93,75	90,00	100,00
Conversar com amigos	86,66	93,75	90,00	100,00
Fazer <i>downloads</i>	86,66	93,75	90,00	100,00
Descobrir significados de palavras	93,33	81,25	100,00	100,00
Verificar a ortografia de alguma palavra	86,66	87,50	100,00	100,00
Comunicar-se com os Professores	86,66	87,50	100,00	100,00
Ouvir música	86,66	87,50	80,00	85,71
Ler livros, revistas e jornais	73,33	87,50	90,00	100,00
Ver vídeos	73,33	87,50	80,00	100,00
Ver notícias	73,33	87,50	80,00	57,14
Comunicar-se com os amigos	20,00	93,75	100,00	100,00
Participar de eventos	13,33	87,50	90,00	71,43
Participar de concursos	53,33	56,25	50,00	57,14
Ouvir rádio	13,33	18,75	20,00	-
Assistir séries e filmes	-	-	-	57,14
Jogar jogos <i>online</i>	6,66	-	-	-
Fazer compras	-	-	-	14,28

Tabela 3.7 Motivos para o uso da <i>internet</i> (Professores, total: 17) %	
Pesquisar para meus estudos	100,00
Ver notícias	100,00
Utilizar <i>e-mail</i>	100,00
Registrar as notas das disciplinas	100,00
Comunicar-se com os alunos do curso (orientações, repasse de material, indicações de leitura etc.)	100,00
Cadastrar projetos no sistema virtual da UEG	94,12
Fazer <i>download</i>	88,23
Ler livros, revistas e jornais	88,23
Participar de eventos	88,23
Comunicar-se com os amigos	88,23
Comunicar-se com os outros Professores	88,23
Ouvir música	82,35
Descobrir significados de palavras	82,35
Fazer trabalhos acadêmicos	76,47
Ver vídeos	76,47
Verificar a ortografia de alguma palavra	76,47
Conversar com amigos	70,59
Ouvir rádio	35,29
Participar de concursos	17,65
Comunicar-se com a família	5,88
Aula prática com o uso de algumas ferramentas	5,88

As tabelas indicam que a finalidade de uso da *internet* é variada, constituindo-se em vários eventos de letramento acadêmico-digital, como aqueles apontados neste e no próximo parágrafo. Os alunos utilizam para seus estudos: “Fazer trabalhos acadêmicos”, “acompanhar as notas das disciplinas” e “pesquisar para meus estudos” são os três itens que ocupam as primeiras posições. Aparecem ainda, com alta porcentagem, “fazer matrícula no curso”, “comunicar-se com os colegas do curso”, “descobrir significados de palavras”, “verificar a ortografia de alguma palavra” e “comunicar-se com os professores”.

Do lado dos professores, as atividades relacionadas ao trabalho na universidade surgem com altos índices: “pesquisar para meus estudos”, registrar as notas das disciplinas”, “comunicar-se com os alunos do curso”, cadastrar projetos no sistema virtual da UEG”, “comunicar-se com os outros professores”, “descobrir significados de palavras”, “fazer trabalhos acadêmicos” e “verificar a ortografia de alguma palavra”. Resultados semelhantes foram encontrados por Hinkel e Koerner (2015), em que os respondentes, também de um curso de Letras, utilizavam computadores para trabalhos acadêmicos, pesquisa e comunicação com outros alunos e professores.

Como apontado por Ribeiro (2012, p. 41), as pessoas decidem o melhor uso para o letramento digital de acordo com suas necessidades, afinal, “o uso do computador e da *Internet* é tão sócio-histórico quanto os usos feito do livro, do jornal, da revista ou da televisão.” E, segundo Gama (2012), o letramento digital se faz imprescindível na sociedade hoje, com ações em que são utilizados as TIC, como usar caixa eletrônico, votar em urnas eletrônica, utilizar cartões de crédito ou débito, participar de conversas, pesquisas, cursos, redes sociais através de celulares.

As transformações sociais trazem uma imersão em novas práticas sociais (BRAGA, 2013). Dessa forma,

Essa imersão gera mudanças na maneira dos indivíduos pensarem, buscarem e compartilharem conhecimentos, estabelecerem relacionamentos e suas necessidades de momentos de lazer e envolvimento lúdico. Ou seja, o aluno também mudou e hoje ele traz para a escola novos tipos de habilidades leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar. Esse aluno também enfrenta e terá que enfrentar novos tipos de problemas. A multiplicidade e heterogeneidade das fontes de informação podem tanto favorecer as análises e os contrastes necessários para a reflexão crítica, quanto gerar dispersão do leitor e instigar a construção de conhecimentos superficiais sobre uma infinidade de temas. (BRAGA, 2013, p. 58)

O dilúvio de informações que os alunos e professores têm de lidar em múltiplas telas é algo a se pensar nos cursos de formação de professores. Como vimos na seção 3.1, o

letramento digital é pouco trabalhado nos documentos do curso de Letras. Em suma, as finalidades de uso acadêmico da *internet* aparentam ter uma maior relevância para alunos e professores do que uso para outras finalidades, como a fala de A3 comprova:

(82)

Pesq.: Hum, e como é que você usa tecnologia em seus estudos?

A3: Eu uso para fazer pesquisa na *internet*, pra eh... pra fazer os trabalhos, uso muito no meu serviço, principalmente né? Porque sou professor, então assim... eh... hoje em dia a gente não consegue fazer um planejamento sem *internet*, por exemplo.

(ACAD_ENTREV_03)

Além de apontar o uso da tecnologia para seus estudos, A5 ainda ressalta que possui mais de um dispositivo e os utiliza para fins diversos. Dessa forma, A5 utiliza celular e *tablet* para fazer leituras e o *notebook* para produzir seus textos.

(83)

Pesq.: E como é que você usa tecnologia em seus estudos?

A5: Utilizo pra fazer, eh... pesquisas...

Pesq.: Uhum.

A5: Tanto no celular, no *tablet*, (no *kindle*), eu faço leituras.

Pesq.: No *tablet* também?

A5: No *tablet*, e faço leituras noturnas.

Pesq.: Olha... e...

A5: O *notebook* pra fazer trabalhos.

(ACAD_ENTREV_05)

P1 utiliza a *internet* para seu trabalho e seus estudos, fazendo pesquisas de textos:

(84)

Pesq.: Certo, então quer dizer que você usa muito na-nos seus estudos e no seu trabalho?

P1: No trabalho, em relação até em questão, de livros, que às vezes eu procuro livros, eh... periódicos, em banco de teses.

Pesq.: Pesquisas? Usa muito em pesquisas?

P1: Pesquisas.

(PROF_ENTREV_01)

P3 é menos comedida em relacionar a tecnologia que usa no trabalho e nos estudos, proporcionando-nos um catálogo de variedades de uso: Datashow, celular e *internet* para suas aulas *WhatsApp* e *e-mail* para comunicação e repasse de materiais para os alunos:

(85)

Pesq.: E... como que você usa a tecnologia no seu trabalho é nos seus estudos?

P3: Além dos meios eventuais, vou falar primeiros da sala de aula, como professora, são aquelas ferramentas mais tradicionais, mais comuns. Datashow, celular às vezes algum trabalho específico no celular que utilizo... ah... que mais? Música, hmm... alguma leituras ou alguns recortes que tem que mostrar isso através do Datashow também, é que isso passou pelo computador, passou pelas ferramentas né?, da *internet*, do computador, isso seria na sala de aula. Deixa eu pensar também, ah... também programas pelo WhatsApp, né?, quando passo mensagens às vezes eu passo, eh... programa, disciplina, às vezes até mesmo atividades ao invés de mandar por *e-mail* eu utilizo também o próprio- o próprio WhatsApp, né?, pra encaminhar. Que mais que eu posso estar utilizando? Deixa eu pensar... acho que seria mais isso... mais frequente.

(PROF_ENTREV_03)

Assim, fica evidenciado que alunos e professores têm à disposição uma série de recursos das TIC e fazem um amplo uso deles em seus estudos, estabelecendo vários eventos de letramento acadêmico-digital. Entretanto, Dionísio (2011, p. 149) faz uma pergunta relacionada aos professores formadores:

Diante de tal cenário, uma questão se apresenta como fundamental: estará o professor consciente de que uma aula ministrada com o auxílio de slides, power point, vídeo, ou um simples gráfico na velha conhecida transparência requer do aluno uma atividade bastante complexa, pois além de coordenar diversas práticas de letramentos, de copiar gêneros específicos processados por modos de representação diferentes (visão e audição. por exemplo), o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá se integrar, buscando construir sentidos para o texto verbal oral (fala do professor, narração do vídeo), para o texto verbal escrito (textos na transparência, na tela do computador ou da TV), para o texto visual (esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas), bem como para o seu próprio texto (anotações verbais e/ou visuais)?

É uma tarefa complexa a utilização de variadas possibilidades tecnológicas e de gêneros em múltiplas semioses. É um desafio a ser trabalhado pelo professor formador, tanto nas práticas de letramento acadêmico quanto nas práticas de letramento digital. Dessa forma, trazemos as palavras de alerta de Sousa Filho (2015, p. 25), para que as interlocuções que se apresentam durante as aulas não sejam ofuscadas pelos recursos tecnológicos:

É preciso ficar atento para que a tecnologia seja usada para ajudar a instaurar interlocuções dialógicas e não atrapalhar os diálogos em sala de aula. As animações do PC ou data-show, os vídeos, as fotos e outros recursos

tecnológicos podem não estar a serviço do seminário, da conversa sobre o conhecimento, sobre os sujeitos que (re)fazem esse conhecimento.

Outras finalidades que se destacam são a comunicação (“comunicar-se com colegas do curso”, “conversar com amigos”, “comunicar-se com os professores”), o lazer (“ouvir música”, “ver vídeos”, “ouvir rádio”, “assistir séries e filmes”, “jogar jogos *online*”), a informação (“ler livros, revistas e jornais”, “ver notícias”), o trabalho (“participar de concursos”) e as compras (“fazer compras”). De acordo com Pereira (2015, p. 66), os novos dispositivos eletrônicos, em especial aqueles conectados à *internet*, têm favorecido a interação tanto “por meio da escrita, mas também por meio de textos multimodais, aqueles que congregam imagem, som, movimento e também a escrita alfabética.” Correndo o risco da leviandade da afirmação, podemos dizer que os alunos e professores utilizam a *internet* para praticamente tudo em suas vidas.

Entretanto, as finalidades acadêmicas são as que mais interessam à nossa pesquisa. Devido a isso, as próximas perguntas se dedicavam a verificar se os alunos e professores utilizam aplicativos, programas e redes sociais na vida acadêmica. Podemos ver na Tabela 3.8 que a maioria os utiliza, enquanto a Tabela 3.9 especificam quais aplicativos, programas e redes sociais são utilizados:

Tabela 3.8 Uso dos aplicativos/ programas/ redes sociais na vida acadêmica					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
sim	73,33	93,75	90,00	100,00	82,35
não	26,66	-	10,00	-	17,65
Não respondeu	-	6,25	-	-	-

Tabela 3.9 Aplicativos/programas/ redes sociais utilizados					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
WhatsApp	46,66	87,50	80,00	85,71	58,82
Facebook	26,66	12,50	10,00	28,57	29,41
Não informou qual	6,66	12,50	10,00	-	23,53
Instagram	13,33	-	-	-	5,88
E-mail	-	-	-	14,28	5,88
Twitter	-	6,25	-	-	-
Skoob	-	-	10,00	-	-
Youtube	-	-	-	14,28	-
Movie Maker	-	-	-	-	5,88

Segundo os dados nas tabelas, o aplicativo mais utilizado tanto por alunos quanto por professores é o mais famoso, no momento, mundialmente, o *WhatsApp*, um aplicativo de comunicação síncrona e assíncrona. O segundo lugar coube ao Facebook, uma rede social também usada tanto por alunos quanto por professores. Em menor incidência aparecem *Instagram* (uma rede social de postagem de fotos), *e-mail* (um programa de comunicação textual), *Twitter* (uma rede social cujos textos contêm um limite de 140 caracteres), *Skoob* (uma rede social de leitores de livros), *Youtube* (uma plataforma de vídeos) e *Movie Maker* (um programa de manuseio de vídeos).

O excerto a seguir exemplifica o uso do *WhatsApp* por alunos e professores:

(86)

Pesq.: É, isso é verdade. E... como é que você obtém os textos pra suas leituras e pesquisas eh... não sei se você lembra dessa pergunta, tem a ver com fotocópias, tem a ver com compra... como é você faz pra obter esses textos?

A1: Eu baixo, e, tem-eu acesso ao site o BBTB (BDTD), que é um site de tese de dissertação, no Google também, e quando a gente tem um texto assim pra ler pra faculdade eh... específico de uma matéria, o professor disponibiliza.

Pesq.: Hum...

A1: Os textos.

Pesq.: Disponibiliza de que jeito?

A1: Ele já nos manda o arquivo em PDF pelo Whatsapp ou pelo *e-mail*.

Pesq.: Hum... pelo Whatsapp também?

A1: Sim, ah... acho que quase todos os professores tem um grupo da sua disciplina, aí passa conteúdo.

(ACAD_ENTREV_01)

De acordo com o/a aluno/a, o acesso aos textos se dá fotocópias e pesquisas em bancos de dados na *internet*. Além disso, o professor disponibiliza os arquivos em PDF pelo *WhatsApp* e por *e-mail*. Ou seja, os recursos tecnológicos possibilitaram o acesso a textos para estudos de diversas maneiras. Como adendo, A1 informa que quase todos os professores formam grupos no *WhatsApp* para manter contato com seus alunos a respeito da disciplina que ministram. Essas possibilidades constituem-se em eventos de letramento-acadêmico.

A tabela 3.10 apresenta as finalidades de uso desses aplicativos, programas e redes sociais:

Tabela 3.10 Finalidades dos aplicativos					
	1º ano (total de alunos: 15) %	2º ano (total de alunos: 16) %	3º ano (total de alunos: 10) %	4º ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Comunicar-se com os professores (aluno/professor, professor/professor)	13,33	50,00	70,00	28,57	17,65
Comunicar-se com colegas (aluno/aluno)	20,00	62,50	90,00	28,57	-
Procurar mais informações sobre a aula e eventos acadêmicos	6,66	18,75	20,00	14,28	5,88
Acessar e compartilhar arquivos	-	12,50	-	42,86	11,76
Divulgar eventos acadêmicos	6,66	-	-	14,28	17,65
Comunicar-se com alunos (orientação)	-	-	-	-	52,94
Realizar trabalhos em grupo	-	-	-	14,28	-
Gerenciar leituras	-	-	10,00	-	-
Seguir professores renomados	6,66	-	-	-	-
Fazer <i>download</i> de livros	6,66	-	-	-	-
Receber orientações de professores	6,66	-	-	-	-
Receber orientações de colegas	6,66	-	-	-	-
Receber materiais de aula	6,66	-	-	-	-
Participar de grupos de estudo	-	6,25	-	-	-

Nessa tabela, ficam evidenciadas as finalidades de uso dos aplicativos, programas e redes sociais. Sem dúvida, eles são utilizados na vida pessoal e profissional dos alunos e professores com outros propósitos, contudo, nos interessava nesta questão os usos acadêmicos. Destacamos que, nesse ambiente, são variados os objetivos de uso, como a comunicação entre professores e alunos, a busca por maiores informações para as aulas, as trocas de arquivos digitais, a divulgação de eventos acadêmicos e até mesmo o gerenciamento de leituras através da rede social *Skoob*.

Das finalidades apresentadas pelos alunos e professores cinco se destacam, formando eventos de letramento acadêmico-digital: comunicação aluno/professor; comunicação aluno-aluno; busca por materiais para aulas e informações sobre eventos; busca, acesso e compartilhamento de arquivos; e divulgação de eventos acadêmicos.

Em primeiro lugar, a comunicação dos alunos com os professores, geralmente em busca de informações sobre as aulas, orientações e arquivos digitais necessários àquelas aulas. Nessa mesma perspectiva, ocorre a comunicação professor/professor, possivelmente também

em busca de informações sobre os acontecimentos do câmpus e a troca de experiências entre eles. A possibilidade de interação via recursos digitais é prevista no Regulamento de TC (cf. subseção 3.1.2) e no de Estágio Supervisionado (cf. subseção 3.1.3).

A segunda finalidade em destaque é a comunicação aluno/aluno. O objetivo também é a troca de informações sobre as aulas e trabalhos a serem feitos, eventos e troca de textos a serem lidos para uma dada aula.

A terceira finalidade, por sua vez, é a busca de mais materiais para as aulas e informações sobre eventos. Evidencia-se o esforço dos alunos em buscarem mais leituras que complementem aquelas que o professor indica e a atenção com relação a eventos acadêmicos.

A quarta finalidade apresentada tem a ver com a comunicação já ressaltada anteriormente: a busca, o acesso e o compartilhamento de arquivos. Concluimos que se trata de arquivos para o desempenho no curso acadêmico, destacamentos ainda a questão da ajuda mútua com o compartilhamento de arquivos, conforme notado no PPCL (subseção 3.1.1, concepção do curso). O compartilhamento e a cooperação são características da *internet*, conforme enfatiza Braga (2013). Fischer (2008, p. 181) frisa a importância da interação na comunidade acadêmica:

A interação constante entre os participantes, sejam professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se querem críticos, reflexivos e autônomos.

A quinta finalidade que chamou nossa atenção é a divulgação de eventos acadêmicos. Relaciona-se com o compartilhamento de informações destacado nos parágrafos anteriores. A preocupação em participar e divulgar eventos na universidade é uma constante nesse contexto, principalmente em razão da obrigatoriedade de 200 horas de Atividades Complementares (cf. subseção 3.1.4).

Os comentários a seguir são de alunos e professores que nas respostas dos questionários exemplificaram mais essas cinco finalidades:

(87) Facebook. Sigo muitas páginas as quais sempre encontra textos ou artigos uteis na minha vida acadêmica.
(ACAD1_QUEST_03)

(88) WhatsApp e Facebook para convidar o público a estar participando dos eventos do câmpus.
(ACAD1_QUEST_12)

(89) WhatsApp para receber orientações/materiais (textos) de colegas e/ou professores.

(ACAD1_QUEST_14)

(90) WhatsApp, para grupos de estudo, enviar PDF's e tirar dúvidas com colegas sobre determinada matéria.

(ACAD2_QUEST_20)

(91) Utilizo o WhatsApp para me manter informado sobre os textos propostos em sala pelos professores em caso de falta.

(ACAD2_QUEST_30)

(92) WhatsApp, para comunicar com os professores(as) e colegas; *skoob*, para gerenciar minhas leituras; Instagram, para acesso em feeds com conteúdos de inglês e português.

(ACAD3_QUEST_36)

(93) WhatsApp, *e-mail*, Facebook, usamos para nos comunicar e compartilhar informações e textos sobre a faculdade.

(ACAD4_QUEST_42)

(94) Utilizo o WhatsApp para obter uma comunicação rápida, além disso, possibilita o acesso ao material mais eficaz.

(ACAD4_QUEST_43)

(95) WhatsApp – uso para comunicar com discentes e docentes sobre questões de atividades de sala de aula e questões sobre o ambiente de trabalho.

(PROF_QUEST_10)

(96) Para me comunicar com os alunos, encaminhar textos, corrigir trabalhos, fazer orientações, divulgar trabalhos, eventos acadêmicos, culturais.

(PROF_QUEST_15)

Essas respostas mostram que os alunos e professores não apenas utilizam aplicativos e redes sociais em suas vidas, mas os utilizam muito para suas tarefas acadêmicas, principalmente para comunicação com os professores e colegas, como pode ser visto na Tabela 3.11. Esses resultados se alinham com os resultados da pesquisa de Lima (2016). A autora constatou que os alunos utilizam os meios disponíveis (como *WhatsApp* e *Facebook*) para interagirem e trocarem opiniões, textos, apresentações de *power point*, vídeos, imagens etc. Na pesquisa de Maciel e Lima (2010, p. 157), os autores concluem que “o leitor universitário interage mais com as possibilidades da tecnologia digital, adota uma postura mais consciente do que procura na *internet*”. Porém, Piva Jr. (2013, p. 60-61) faz um alerta:

Evidentemente, a comunicação eletrônica abrange apenas parte da comunicação humana. Ela não pode nem deve substituir o diálogo pessoal (em aula) ou o contato humano direto, mas abre dimensões de contato e de

comunicação adicionais, além das limitações impostas por tempo e espaço, que não seriam possíveis (física e financeiramente) sem ela.

Dessa maneira, a interação via ferramentas digitais pode suprir necessidades de mais informações e contatos, contudo a interação presencial continua a ser imprescindível para um efetivo estudo na universidade. Pode haver uma interação maior com as fontes de informação e uma interação menor face a face, contudo, isso implica em uma maior autonomia e independência dos usuários em sua procura por conhecimento (PAIS, 2008). Tal autonomia é uma qualidade buscada nos formandos do século XXI, conforme o perfil do egresso constante na subseção 3.1.1.

A seguinte subseção, 3.2.2, busca verificar como os alunos e professores procedem o ato de ler os textos acadêmicos.

3.2.2 Hábitos de leitura acadêmica

A tabela 3.11 relaciona os GDTA que os alunos leem para seu curso e os professores leem para seu trabalho.

Tabela 3.11 Gêneros acadêmicos lidos no curso					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
Capítulos de livros	93,33	100,00	100,00	100,00	100,00
Artigos científicos	93,33	93,75	100,00	100,00	100,00
Resenhas	100,00	100,00	90,00	100,00	88,23
Resumo	100,00	93,75	100,00	100,00	58,82
Livros teóricos	53,33	100,00	100,00	100,00	94,12
Livros literários	86,66	100,00	100,00	100,00	47,06
Fichamentos	100,00	87,50	80,00	71,43	35,29
Dissertações de mestrado	13,33	12,50	40,00	85,71	94,12
Monografias/TC	6,66	31,25	50,00	57,14	70,59
Teses de doutorado	-	18,75	40,00	42,86	82,35
Periódicos científicos	-	18,75	40,00	-	88,23
Manuais normativos	13,33	25,00	40,00	28,57	52,94
Revistas de divulgação (revistas publicadas em banca)	26,66	37,50	20,00	-	35,29

Notamos a variedade de gêneros lidos no curso. Os que mais se destacam, logo, os mais conhecidos e utilizados na graduação em Letras, com indicações acima de 50% entre professores e alunos, são capítulos de livros, artigos científicos, resenhas, resumo, livros

teóricos, livros literários e fichamentos. Entretanto, os dois últimos têm indicação de 47,06% e 35,29% entre os professores. Concluimos que tal diferença se deve principalmente ao fato de que cada professor tem suas disciplinas específicas e a maior parte de leitura de livros literários é realizada por professores da área de literatura, enquanto os outros se concentram em livros teóricos (94,12%) de sua área de ensino: Linguística, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Estágio etc.

A3, em sua fala, reforça essas respostas, apontando como gêneros mais lidos, artigos, capítulos de livros e livros literários:

(97)

Pesq.: Hum.. entendi. E quais os gêneros que você acostuma ler no seu curso? Você entende que, o que- o que seja gêneros, por exemplo artigo científicos, ensaios, fichamento... Quais os gêneros que você costuma ler no seu curso?

A3: Mais é artigo, capítulos de livros, eh... basicamente é isso mesmo.

Pesq.: E..

A3: Livro de romance, livro eh... literários, de contos, livros de...

(ACAD_ENTREV_03)

A6, por sua vez, reforça a leitura de resumos, resenhas e artigos, com o adicional de que para a produção de sua monografia está lendo “muitos livros”:

(98)

Pesq.: Ok, e no seu curso, no seu curso, quais dos gêneros você costuma ler? Quando eu falo gênero você entende que eu estou falando tipo artigo científico, ensaio e resumo?

A6: Aham, a gente lê muito resumo, resenha, artigos.

Pesq.: E agora pro, pro seu TCC você está lendo...?

A6: Livros.

Pesq.: E muitos livros.

A6: Muitos livros.

(ACAD_ENTREV_06)

Quanto aos fichamentos, deduzimos que se trata mais de um hábito dos alunos da graduação e menos dos professores. Ao mesmo tempo, percebemos que a leitura de dissertações de mestrado, monografias/TC, teses de doutorados, periódicos científicos e manuais normativos têm um público maior entre os professores. Creditamos essa situação às pesquisas que eles realizam, bem como à participação em bancas de avaliação de trabalho de conclusão de pós-graduação e de graduação.

Aliás, a leitura de monografias/TC entre os alunos sobe ano a ano. Se no 1º. ano, apenas 6,66% lê esse gênero, no 2º. ano, a porcentagem sobe para 31,25%, no 3º. ano sobe

para 50% e no 4º. ano a porcentagem sobre a 57,14%. É provável que isso se deva ao fato de que no 3º. e 4º. Anos, os alunos precisam pesquisar e escrever uma monografia/TC e a leitura de outras monografias pode indicar-lhes como fazer a sua própria.

Na seção sobre letramento acadêmico, já foi mencionado como a leitura acadêmica é essencial e como esta difere das outras leituras. Acrescentamos a afirmação de Dorsa (2013, p. 255) que destaca “a importância da leitura para a efetivação da escrita de um artigo consistente e interessante, pois o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, ao ler nas entrelinhas, são condições fundamentais em um leitor proficiente.” Em suma, é preciso uma leitura atenta dos GDTA para se produzir outros GDTA de qualidade. Nossa afirmação coaduna com Pinto (2013, p. 122), ao frisar a relação entre leitura e escrita:

Não estamos convictos de que haja quem escreva textos acadêmicos/científicos com o imprescindível rigor de forma e de conteúdo sem antes ter sido um bom leitor desse tipo de produção textual. Na verdade, quanto mais atenta e cuidada for a leitura que se fizer desses textos, tanto mais precisão revestirá a escrita de quem a tiver de praticar.

Araújo e Bezerra (2013, p. 13) também partilham desse ponto de vista: “Em se tratando do contexto acadêmico (...) a leitura e a escrita, mas não somente elas, são essenciais para o domínio das práticas desse meio.”

Conforme Souza e Bassetto (2014) constataram, leitura e produção de GDTA estão diretamente relacionadas. As autoras salientam que o sucesso da prática de produção de textos está relacionado ao conhecimento das características que constituem cada gênero, sejam características linguísticas, ideológicas ou comunicativas, e a leitura é a ponte que possibilita uma maior “reflexão sobre as características do gênero textual” (p. 93).

Por se tratar de leituras que usualmente demandam mais atenção e hábitos diferentes de leitura (como marcação de texto, resumo etc.), perguntamos se os alunos (Tabela 3.12) e os professores (Tabela 3.13) receberam orientações sobre como proceder às leituras dos gêneros mencionados.

Tabela 3.12 Você recebeu orientações sobre como proceder à leitura desses gêneros acadêmicos? (Alunos)				
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Recebi orientações dos Professores	100,00	93,75	100,00	100,00
Recebi orientações dos colegas	-	25	30,00	57,14
Procuro informações sobre como proceder na <i>internet</i>.	13,33	18,75	20,00	14,28
Recebi orientações de outras pessoas.	-	-	20,00	-

Tabela 3.13 Você recebeu orientações sobre como proceder à leitura desses gêneros acadêmicos? (Professores, total: 17) %	
Recebi orientações dos Professores na graduação	52,94
Recebi orientações dos colegas na graduação	23,53
Recebi orientações de outras pessoas.	17,65
Procuro informações sobre como proceder na <i>internet</i>.	11,76
Prática	5,88
Orientações em livros	5,88

Quase 100% dos alunos (no 2º. Ano, apenas um aluno não informou que recebeu orientações dos professores) marcaram a opção de terem recebido orientações de seus professores. As opções de orientações de colegas e outras pessoas foram pouco marcadas entre os alunos, excetuando-se o 4º. ano (57,14%), em que mais da metade marcou a opção. Uma vez que no 4º. ano é o período em que se faz a monografia e ainda o estágio, os alunos buscam informações dos colegas que também estão passando (ou já passaram) pela situação de como proceder com os GDTA solicitados.

A Tabela 3.13 mostra que os professores indicaram que receberam orientação de professores na graduação, porém não com tanta ênfase quanto os alunos (apenas 52,94%). Os colegas, outras pessoas e a *internet* foram recursos de orientação pouco utilizados na época de sua graduação. Dois professores nos trouxeram alternativas interessantes: “prática” e “orientação em livros”, indicando uma busca por informações em outros locais além dos habituais.

Entretanto, Araújo e Bezerra (2013) relatam uma situação constatada na pesquisa deles: nem sempre os professores orientam sobre os gêneros solicitados, o que leva os alunos a procurarem outras fontes para desenvolverem o trabalho com tais gêneros, como a *internet* e o apoio de colegas que já vivenciaram aquela situação. As orientações para os procedimentos de leitura são provenientes em sua maioria dos professores, contudo, há espaço para

orientações de colegas e de outras pessoas, em uma interação dialógica, além de uma certa autonomia em buscar informações na *internet*.

Dorsa (2013, p. 258) igualmente evidencia a significância das práticas de leitura e escrita e o papel do professor nessas práticas:

No universo acadêmico, a leitura e a escrita são fundamentais e elas exigem práticas discursivas e intertextuais que possam contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos alunos envolvidos nas pesquisas. Neste contexto, não se pode deixar também de enfatizar a importância do docente neste caminhar científico como o “ativador e provocador” da construção do conhecimento científico.

Em outras palavras, as práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico precisam ser trabalhadas para que os alunos desenvolvam sua competência leitora, uma vez que, “lemos para escrever e escrevemos para ler numa multiplicidade de ações que vão da oralidade à escrita e vice-versa” (FERNANDES, 2016, p. 29).

Após os gêneros lidos e as orientações recebidas, a próxima pergunta era destinada a saber qual suporte utilizado pelos alunos e professores: analógico (em papel) ou digital (em telas).

Tabela 3.14 Suportes utilizados para leitura					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Em papel	100,00	100,00	100,00	100,00	94,12
Em computadores	86,66	75,00	100,00	85,71	100,00
Em smartphones	100,00	75,00	80,00	85,71	47,06
Em Iphones	6,66	31,25	-	14,28	11,76
Em tablets	6,66	12,50	10,00	28,57	11,76
Em e-readers (como Kindle, Kobo, Lev etc)	-	-	20,00	14,28	11,76
Em notebooks	-	-	-	14,28	5,88
Em Ipads	-	-	-	-	-

O papel esteve presente 100% entre os alunos e 94,12% entre os professores. Parece-nos que o papel ainda é soberano no mundo acadêmico. Contudo, o segundo e o terceiro lugar em preferência de leitura foram os computadores e *smartphones*, seguidos de longe por *Iphones*, *tablets*, *e-readers* e *Ipads*. Concluimos que os alunos e professores têm se utilizado bastante de variadas telas (computador, *smartphone*, *tablets* etc.) para suas leituras, de modo a serem usuários multitelas, conforme mencionado na subseção 3.2.1.

Se antes apenas a tela do computador era possível para leitura, talvez com desconforto, hoje, o leitor dispõe de recursos que cabem na palma da mão, com recursos de zoom (aproximar ou afastar as letras) e de marcações (observações nos textos), além de poder, através da *internet*, solucionar dúvidas, de vocabulário, por exemplo, que, por ventura surjam no meio da leitura. Ao utilizarem esses recursos para a leitura de GDTA, alunos e professores participam de eventos de letramento acadêmico-digital.

Verificou-se que em relação ao suporte de leitura, o papel ainda domina, todavia, a leitura digital ganhou um espaço significativo, com leituras em telas de computador, de *smartphones*, *Iphones*, *tablets* e *e-readers*. É um indicativo que os próximos anos, a leitura em telas digitais pode proporcionar mudanças maiores no modo de receber e de ler o texto acadêmico (MARCUSCHI, 2008). Um exemplo disso é o texto de Ribeiro (2011). Publicado a menos de uma década, o artigo salienta que o computador (tampouco o *notebook*) não era algo portátil como o livro, portanto, trabalhoso para a mobilidade e o transporte, o que dificultava a leitura nesses suportes. Hoje, as telas se multiplicaram (*notebook*, *smartphone*, *tablet*, *kindles* etc.) e cada aparelho desses pode transportar milhares de textos e serem lidos de forma cômoda em qualquer lugar. Uma revolução de suportes que aconteceu em um curto período de tempo (ARAÚJO, 2018), contudo Theisen (2015) aponta que há escolas que resistem à introdução das TIC nas salas de aula e desvalorizam a leitura que advém da mídia digital. É um apego ao tradicional, ao suporte impresso. A autora afirma que “as instituições de educação ao reconhecer essa prática de leitura como legítima, podem auxiliar os estudantes terem um posicionamento crítico em relação aos textos lidos.” (THEISEN, 2015, p. 133). Esse mesmo posicionamento vale para instituições universitárias, que podem introduzir o letramento digital nos domínios universitários e orientar os alunos a uma leitura atenta dos GDTA. Diante de tantos recursos tecnológicos disponíveis atualmente, Oliveira, H. (2017) relata que há preocupação e reservas perante tantos recursos tecnológicos, contudo, o autor aponta para uma solução: a inclusão dos recursos tecnológicos na formação de professores:

A utilização de recursos tecnológicos em sala de aula deveria estar incluída na agenda do professor que, por sua vez, deveria estar mais bem preparado para percebê-las, conhecê-las e, a partir disso, desenvolver um trabalho com preparação e reflexão sobre o uso, a fim de que tais recursos funcionem como auxiliares da abordagem de ensino e, por conseguinte, facilitem o acesso discente ao conhecimento e, com isso, possam favorecer formas autônomas e conscientes de aprendizagem. (OLIVEIRA, H., 2017, p. 95)

A4, no excerto a seguir, informa que utiliza programas para fazer anotações nos textos que lê:

(99)

A4: E até mesmo o celular, eu uso em sala de aula. Por exemplo, ao invés de tirar cópia do texto, eu uso o celular, texto digitalizado, que economiza.

Pesq.: Você chega a ler text-artigo no celular?

A4: Sim, mais texto quando eu não compro.

Pesq.: Hum... isso é interessante. É algo que eu não faço: ler artigo no celular, porque eu acho muito pequeno, mas... é interessante.

A4: Tem até aplicativo que você pode grafar, fazer comentários e tudo.

(ACAD_ENTREV_04)

Destacamos nessa fala, ainda, a afirmação de que A4 faz o uso do celular para leituras de textos digitalizados, comprovando que, atualmente, o leitor tem mais de uma opção de leitura.

A6 informa que os professores têm mais de uma maneira de repassar os textos a serem lidos: deixar na sala de fotocópia, enviar por *e-mail* ou deixar em algum endereço na *internet* para que os alunos façam o *download*. O/A entrevistado/a acrescenta a informação de uso de mais um recurso disponível no *smartphone*: o uso da câmera para tirar fotos de textos. Além disso, observamos, nos excertos 99, 100 e 110, a surpresa do pesquisador/entrevistador ao saber que o celular é usado pelo/a aluno/a para tirar fotos dos textos a fim de concretizar o ato de ler artigos e para escrever textos, usos que ele não conhecia e acaba de descobrir.

(100)

Pesq.: Você costuma ler mais no papel ou... na tela?

A6: Os dois.

Pesq.: Os dois.

A6: E quando o dia tá curto a gente lê mais no celular.

Pesq.: Ah, você lê artigo no celular?

A6: Leio, bastante. Igual a gente tá na aula agora mesmo, e a gente tirou foto.

Pesq.: Ah.

A6: No telefone.

Pesq.: Ah tiraram foto do que? Do quadro?

A6: Não, do livro da professora.

Pesq.: Ah.

A6: Aí a gente vai ler e vai apresentar agora mesmo.

Pesq.: (Risos) Que interessante o uso da tecnologia essa aí eu... não tinha pensado. E como é que você obtém esses textos, você - o professor manda pra você, tira fotocópia, como é que você faz?

A6: Geralmente os professores deixam na Xerox ou enviam um *e-mail* pra gente... ou também têm vários textos que os professores usam que tem na *internet* aí a gente vai e baixa... pra ficar até mais fácil pra gente.

(ACAD_ENTREV_06)

P2 mostra que os professores também estão antenados com o uso das tecnologias para suprir suas necessidades. Segundo ela, havia o costume de imprimir os textos para leitura, contudo o volume de papel se tornou problemática e ela decidiu comprar um *tablet* para realizar suas leituras. Como os alunos, a professora utiliza programas que lhe permitem fazer marcações nos textos:

(101)

Pesq.: Entendo, e como é que você usa a tecnologia no seu trabalho e em seus estudos?

P2: Bem, eu- eu sinto que eu uso muito a tecnologia em vários aspectos assim, por exemplo antes eu sempre imprimia os textos para eu ler, só que isso foi me virando um incômodo porque o nível, o volume de papel que eu tinha, estava cada vez maior, então por exemplo, eu comprei um *tablet* para ler os meus textos, eu já não- não imprimo mais texto, então até os grifos que eu tenho fazer, eu faço PDF mesmo, eh... às vezes eu leio pelo celular, então eu tenho lido muito pelo celular e pelo *tablet*, cada vez mais na tela do computador e desses dispositivos.

(PROF_ENTREV_02)

O texto no suporte digital, ao contrário do texto no suporte papel, obedece a uma característica de não linearidade e a pesquisa nos índices do texto pode ser rápida (SANTAELLA, 2014). Essa rapidez é possível

Porque o computador pode recuperar informação de qualquer parte de sua memória em alta velocidade. Com tanta rapidez de acesso, é tão fácil saltar de uma página para outra, quanto da primeira para a última, de uma página em um documento para outra página em qualquer outro documento. Em menos de um piscar de olhos, qualquer elemento armazenado digitalmente pode ser acessado em qualquer tempo e em qualquer ordem. A não linearidade é uma propriedade do mundo digital e a chave-mestra para a descontinuidade se chama hiperlink, quer dizer, a conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitador essencial do hipertexto. (SANTAELLA, 2014, p. 211-212)

Entretanto, a celeridade possibilitada pelas vias digitais não implica, necessariamente, em uma leitura fugaz. Ao contrário, os modos de leitura podem apresentar uma evolução, mas as práticas de leitura acadêmica continuam a ser do tipo que demanda muita atenção e esforço, como comentado na seção 1.2.

As próximas perguntas tinham o objetivo de saber os hábitos de leitura no papel (Tabela 3.15) e no digital (Tabela 3.16).

Tabela 3.15 Hábitos de leitura de textos impressos (papel)					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Realiza leituras individuais	100,00	100,00	90,00	100,00	94,12
Escreve anotações nas margens no texto	73,33	100,00	90,00	100,00	88,23
Usa marca-texto	93,24	81,25	100,00	100,00	64,70
Sublinha o texto	40,00	56,25	70,00	85,71	82,35
Faz fichamento do texto	53,33	68,75	70,00	57,14	58,82
Escreve anotações dentro do texto	66,66	56,25	100,00	28,57	35,29
Resume o texto	46,66	62,50	60,00	42,86	35,29
Realiza leituras coletivas	13,33	50,00	30,00	28,57	52,94
Utiliza <i>post-it</i> para marcar algum item do texto	66,66	-	30,00	14,28	35,29
Faz esquema ou mapas conceituais	-	-	-	-	11,76
Faz um roteiro contendo as ideias principais	-	-	-	14,28	-

Tabela 3.16 Hábitos de leitura de textos digitais (tela do computador)					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Realiza leituras individuais	93,33	100,00	70,00	100,00	100,00
Marca trechos usando o programa de computador	20,00	37,50	40,00	57,14	76,47
Faz fichamento do texto	20,00	50,00	70,00	57,14	47,06
Sublinha o texto usando o programa de computador	13,33	43,75	40,00	42,86	41,18
Resume o texto	20,00	37,50	40,00	28,57	17,65
Escreve anotações no texto usando o programa de computador	13,33	18,75	20,00	42,86	35,29
Realiza leituras coletivas	6,66	12,50	10,00	14,28	29,41
Outros: Faz anotações sobre o texto no papel	-	-	10,00	-	-

Nesse ponto, destaca-se um comportamento de leitor dos alunos e professores desempenhando um papel ativo: anotações nas margens, marcações no texto, sublinhamento de trechos, resumos, fichamentos etc., como exemplificado pelos excertos das entrevistas anteriores. Notamos então que ocorre um diálogo com os textos quando os leitores apõem sobre eles suas ideias ou destacam trechos que consideram importantes, de modo que a leitura deixa de ser um ato passivo para se tornar um ato extremamente ativo. Como afirma Bakhtin e Volochinov (2006, p. 128), “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” Contudo, outro ponto a se destacar é que são realizadas mais leituras individuais do que leituras com outras pessoas. Compreende-se, então, que o tempo dos universitários e dos professores nem sempre se adequa a uma leitura em grupo, que poderia gerar discussões como as que ocorrem em aulas de pós-graduação, em que textos são debatidos pelos alunos e professores e dessa forma ter várias visões e refinar as ideias sobre eles.

A ideia de uma “formação de leitores com pensamento autônomo e condições de leitura contextualizada, que associe ideias e argumentos a fatos e suscite indagações e questionamentos” é algo sugerido por autores como Rangel e Freire (2012, p. 44-45), por exemplo. E essas considerações

Aplicam-se à leitura de textos de diversas fontes (impressas ou digitais), cuja mediação educativa estimule e oriente níveis de interpretações, análise, síntese, avaliação, favorecendo conclusões, deduções, transposições de conceitos teóricos à prática, enquanto processos de reconstrução do texto pelo leitor crítico e criativo. (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 45)

Dessa maneira, as práticas de leitura podem ter se modificado com o tempo, entretanto, uma leitura ativa e crítica é necessária, seja o suporte em papel ou digital.

As falas seguintes, de A4 e A1, reforçam os comentários anteriores, em que outros alunos apontaram os diversos meios pelos quais os professores disponibilizam os textos, o uso do recurso da câmera e a leitura assaz ativa com marcações nos textos, momentos de eventos de letramento acadêmico-digital:

(102)

Pesq.: Mais prático, uhum, tá ok. E como é que você obtém os textos pra sua leitura?

A4: Geralmente os professores têm digitalizado, então envia por *e-mail* e eu baixo no celular ou no *notebook* (?).

Pesq.: Uhum.

A4: É.

Pesq.: Fotocópias?

A4: Sim, também.

Pesq.: Também? Humm.

A4: Quando não é digitalizado eu tiro foto sim.

Pesq.: Hum... espera aí, tira foto ou tira Fotocópia? Fotocópia que eu falo seria lá, lá na Xerox.

A4: Você fala...

Pesq.: Você tira foto do texto ou você tira fotocópia?

A4: Não, não, tiro foto.

Pesq.: Você chega tirar- você tira foto do texto?

A4: Tiro, Tem vez que eu tiro... hoje mesmo, nessa aula que eu estava assistindo eu tirei foto.

(ACAD_ENTREV_04)

(103)

A1: Ultimamente eu estou lendo mais na tela.

Pesq.: Na tela, por quê?

A1: É mais prático (risos)

Pesq.: É mais prático, tá certo. Mas você faz anotações?

A1: Sim, faço. Tem lá no programinha do PDF tem como por-abrir notas, *popup*... alguma coisa...

Pesq.: *Popup*.

A1: É.

(ACAD_ENTREV_01)

De Sordi (2013) parte do princípio que a leitura intensiva, própria da academia, é um trabalho árduo que envolve a atividade de codificação de partes do texto para associá-los ao tema da pesquisa. Com a chegada das TIC, houve mudanças:

No método de pesquisa tradicional, antes da pesquisa auxiliada por computador, a codificação implicava na posse de textos em papel (impressão), cujas páginas recebiam marcadores que eram colados às páginas, bem como o emprego de grifa-texto para destacar frases do texto. Atualmente, os editores de texto (Word) e os visualizadores de texto (PDF) possuem funções de grifa-texto digital e indexadores digitais. (DE SORDI, 2013, p. 50)

Houve mudanças, conforme relatado anteriormente (na introdução, por exemplo), contudo, leitores proficientes são capazes de acompanhá-las, conforme afirma Ribeiro (2012, p. 30), para quem “leitores habilidosos compreendem textos, estejam eles no papel ou na tela (...).” Theisen (2015, p. 151) acredita que as práticas virtuais de leitura podem influenciar o letramento acadêmico do aluno:

O engajamento dos estudantes em práticas virtuais, por meio da leitura *online*, lhes permite construir e expandir seus posicionamentos reflexivos, o que proporciona que eles se tornem mais críticos em suas atuações, como no

papel de ser acadêmico, ao realizarem as atividades solicitadas pela universidade.

A Tabela 3.17 traz a preferência de alunos e professores quando se deparam com os textos digitais.

Tabela 3.17 Preferência quando se depara com textos digitais (na tela do computador)					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
Prefere imprimir o texto para ler	40,00	31,25	70,00	57,14	23,53
Lê na tela do computador/tablet/notebook	33,33	43,75	20,00	42,86	47,06
tanto faz	26,66	25,00	10,00	-	29,41

Entre os alunos há uma preferência do 1º., 3º. e 4º. Anos em imprimir os textos, todavia, os alunos do 2º. ano preferem ler o texto na tela ao invés de imprimi-los. Somados a preferência de “ler na tela” e a opção “tanto faz”, há um reforço da leitura na tela entre os alunos. Entre os professores, a opção de imprimir o texto para ler foi a menos escolhidas entre as opções disponíveis, o que indica uma adaptação à tecnologia pelos professores. Essa informação demonstra que houve uma mudança de comportamento desde Vieira (2007). Na pesquisa da autora, a maioria dos universitários e professores preferiria uma leitura em papel ao invés da tela digital.

A1, por exemplo, prefere o texto em papel para “riscar, escrever, fazer anotações”, entretanto, não descarta a leitura digital quando é necessário:

(104)

Pesq.: Tá certo. E como é que você obtém- você lê na tela ou você lê no papel?

A1: Depende.

Pesq.: Depende do quê?

A1: Ah, depende se eu tenho que tirar xerox ou não, porque... é melhor no papel, porque você pode riscar, escrever, fazer anotações.

Pesq.: Aham, você prefere no papel?

A1: Sim.

Pesq.: Mas quando a necessidade apresenta você usa- você chega, já chegou a ler texto na- no... no smartphone?

A1: Já (risos).

(ACAD_ENTREV_01)

Ainda no quesito leitura, perguntamos as dificuldades que o ato poderia apresentar aos alunos e professores (Tabela 3.18):

Tabela 3.18 Dificuldades de leitura					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
A linguagem do texto	40,00	56,25	70,00	71,43	11,76
O conteúdo do texto	53,33	25,00	30,00	28,57	29,41
Falta de interesse no texto	26,66	31,25	10,00	28,57	52,94
O suporte digital do texto (quando o texto está em tela de computador, <i>tablet</i> ou <i>smartphone</i>)	33,33	18,75	40,00	14,28	11,76
Falta de hábitos de leitura	-	43,75	30,00	28,57	-
O gênero textual	20,00	18,75	20,00	28,52	11,76
Manuseio dos formatos digitais de texto	-	6,25	10,00	-	17,65
Navegação na <i>internet</i>	6,66	6,25	10,00	-	17,65
Falta de tempo	-	-	-	14,28	-

Nesta tabela, os resultados se mostraram díspares. Enquanto a linguagem do texto se mostrou problemática para todos os alunos em grande proporção, existem opções esparsas que se mostraram difíceis para alunos e professores. Os professores, por exemplo, indicaram que a falta de interesse no texto é sua principal dificuldade. Os alunos do 1º. ano mostraram que o conteúdo do texto é sua principal dificuldade. Nota-se que o manuseio dos formatos digitais do texto, o suporte digital do texto (quando o texto está em tela de computador, *tablet* ou *smartphone*) e a navegação na *internet* apresentaram-se como dificultadoras para poucos alunos e professores. Em comparação com a Tabela. 3.20, podemos pensar que aqueles que marcaram essas opções são os que preferem imprimir o texto para ler e, assim, não ter que lidar com o formato digital. A pouca indicação de dificuldade coaduna com a Tabela 3.2, em que a maioria de alunos e professores relataram ter familiaridade com as TIC.

As dificuldades apontadas nos remetem a Simões e Juchum (2014, p. 8), para quem verifica-se um objetivo para a escrita na universidade e que essa escrita difere daquela do Ensino Básico. Para as autoras, “trata-se de uma tomada de consciência de que os gêneros discursivos/textuais que lhe serão exigidos pelos professores na universidade são diferentes daqueles que faziam parte das práticas de leitura e escrita antes do ingresso na academia.” Ao tomar ciência dessas diferenças de escrita, o aluno sentirá, naturalmente, algumas dificuldades para produzir os GDTA solicitados.

Quando o aluno inicia um curso superior, os estudos acadêmicos, tudo é novo. São necessárias “explanação, orientação e correção” (STEPHANI; ALVES, 2017, p. 541). Desta forma, consideramos o trabalho com a leitura dos GDTA um momento marcante de orientação em direção ao letramento acadêmico.

Analisados os hábitos de leitura acadêmica de alunos e professores, examinamos na subseção a seguir como realizam a produção acadêmica durante o curso.

3.2.3 Hábitos de escrita acadêmica

Da mesma forma que foi perguntado quais são os GDTA lidos no curso de Letras, também nos interessava saber aqueles produzidos pelos alunos e professores.

Tabela 3.19 Gêneros produzidos na universidade					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Resumos	100,00	93,75	100,00	100,00	88,23
Fichamentos	86,66	100,00	100,00	85,71	47,06
Resenhas	93,33	100,00	80,00	85,71	41,18
Artigos científicos	13,33	25,00	70,00	42,86	88,23
Projetos de pesquisa	-	31,25	80,00	42,86	88,23
Relatórios de pesquisa	13,33	31,25	50,00	42,86	70,59
Relatórios de estágio	-	12,50	90,00	100,00	35,29
Banners	-	12,50	70,00	42,86	17,65
Monografias/TC	-	6,25	30,00	42,86	-
Dissertação (estou cursando o mestrado)	-	-	-	-	5,88
Tese (estou cursando o doutorado)	-	-	-	-	5,88
Slides de aula	-	-	-	-	5,88

Alguns resultados nos chamaram a atenção nessas respostas. Em primeiro lugar, os gêneros mais produzidos entre os alunos são: resumos, fichamentos e resenhas. O artigo científico e projetos de pesquisa só ocupam maior destaque no 3º. ano. Nota-se que os textos mais produzidos são de tamanho reduzido (resumos, fichamentos e resenhas), talvez porque os professores considerem que o tempo (bimestre ou semestre) seja curto para produzir textos

mais longos. Tomemos como exemplo a produção da monografia, que começa no 3º. ano e se conclui no ano seguinte, portanto, um texto mais longo, porém com mais tempo para que ele seja produzido. Observa-se a maciça presença de relatórios de estágio no 3º. e 4º. ano, o que é explicável por ser justamente nesses anos que os alunos são enviados às escolas-campo para proceder ao estágio obrigatório.

De acordo com Vieira e Faraco (2019), os gêneros mais usuais solicitados na escrita são: artigo científico, ensaio, fichamento, monografia, projeto de pesquisa, relatório, resenha e resumo, o que se alinha com os dados de nossa pesquisa. A menor proporção de produção de artigo científico por alunos, segundo Souza e Bassetto (2014), pode ser em razão da falta de incentivo por parte dos professores. Contudo, é um quadro que vem se modificando no Curso de Letras ora estudado, como vimos na subseção 3.1.2 de análise do Regulamento do TC, em que se indica a possibilidade de produção de artigos científicos como trabalho de curso. E no ano de 2018 foram produzidos 5 artigos e 3 monografias, ou seja, mais artigos como TC do que monografias.

A fala de A6, a seguir, aponta para a produção de fichamentos, resumos e resenhas. Todavia, o/a aluno/a indica ainda que produziu um artigo em virtude do programa acadêmico de licenciatura de que participou. O artigo foi apresentado no CEPE (Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG), demonstrando a importância de tais programas acadêmicos para o letramento acadêmico:

(105)

Pesq.: Tá certo, muito bem, e... quais os gêneros que você costuma produzir? Você falou dos que costuma ler, e do quais que você costuma produzir?

A6: Eu produzi um artigo, pra minha... minha bolsa que eu participei no começo do ano do ano passado pra licenciatura e eu escrevi um artigo pra apresentar no CEPE.

Pesq.: Hum..

A6: Só um artigo até agora, e eu estou escrevendo outro TCC.

Pesq.: Certo, entendi, mas outros, que mais outros gêneros você produz, fichamentos, resumos?

A6: E, fichamentos, resumos, resenhas.

(ACAD_ENTREV_06)

P2, que ministra aulas no 3º. e 4º. Anos, demonstra que os gêneros mais solicitados por ela são resumo, resenha e fichamento, em consonância com a afirmação anterior da A6. Por trabalhar com a disciplina Metodologia de Pesquisa, a professora tem trabalhado projeto de pesquisa e relatório com os alunos:

(106)

Pesq.: Quais os tipos de produção que você solicita aos alunos?

P2: Produção acadêmica?

Pesq.: Isto, pode ser escrita ou oral, quais são os tipos que você costuma pedir?

P2: Eu tenho trabalhado mais com a escrita, resumo, resenha e fichamento, a gente tem visto... nos últimos meses bastante projeto de pesquisa e relatório.

(PROF_ENTREV_02)

Entretanto, entre os professores, os gêneros com maior destaque são resumos, artigos científicos, projetos de pesquisa e relatórios de pesquisa, ou seja, os professores produzem aqueles gêneros que são cobrados com mais frequência em virtude de sua profissão, enquanto os alunos produzem gêneros que Vieira e Faraco (2019) classificam como “sumarização de conteúdos”: fichamento, resumo e resenha, por meio dos quais os professores buscam uma verificação de aprendizagem de textos listados em suas práticas acadêmicas. Souza e Bassetto (2014, p. 103) se preocupam com a possibilidade de os gêneros acadêmicos sejam produzidos apenas em prol de apenas verificação de aprendizagem, uma vez que indicaria uma falta de consciência dos propósitos comunicativos desses gêneros, como “a função da socialização de conhecimento, divulgação das pesquisas realizadas, entre outros propósitos.” Utilizar os GDTA apenas para fins avaliativos é retirá-los de seu contexto sociocultural e transformá-los em objeto de ensino, o que seria de pouca valia para o aprendizado com os gêneros.

Comparando-se esta tabela com a Tabela 3.14 sobre os gêneros mais lidos, notamos que os capítulos de livros, artigos científicos, livros teóricos e livros literários não aparecem na lista dos gêneros produzidos (excetuando-se, o artigo científico, que aparece na produção dos professores), ou seja, os alunos, assim como os pesquisados em Fuza, Fiad e Gomes (2015), leem mais do que produzem GDTA. Os únicos gêneros que aparecem com destaque nas duas listas são resumos e fichamentos. A explicação para essa divergência se deve ao tipo de solicitação que os professores fazem aos alunos neste contexto, ou seja, gêneros menores em extensão devido ao tempo que se tem para elaborá-los ou devido à sua finalidade, a verificação de aprendizagem. Fica a dúvida se em outras graduações de Letras em outras universidades, os alunos são solicitados a fazerem artigos científicos com mais frequência.

A pergunta seguinte voltava-se para o aprendizado da produção desses gêneros, conforme Tabela 3.20:

Tabela 3.20 Como você aprendeu a escrever esses gêneros?					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Recebi orientações dos professores da graduação	100,00	93,75	100,00	100,00	58,82
Leio manuais sobre como produzir esses gêneros.	30,00	37,50	40,00	71,43	70,59
Recebi orientações dos colegas	6,66	25,00	40,00	57,14	41,18
Procuro informações sobre como proceder na <i>internet</i> .	20,00	31,25	40,00	42,86	5,88
Recebi orientações de outras pessoas.	6,66	-	10,00	14,28	23,53
Outras formas: Banco de textos da Scielo	-	6,25	-	-	-
Outras formas: Orientação em projetos de pesquisa, Pibid, PIBIC	-	-	-	14,28	-
Outras formas: Orientador da pós	-	-	-	-	5,88
Outras formas: Prática	-	-	-	-	5,88
Outras formas: Professores orientadores	-	-	-	-	5,88
Outras formas: Leitura de outros textos para ver sua estruturação	-	-	-	-	5,88

Como no aprendizado das técnicas de leitura acadêmica, a orientação dos professores da graduação se destaca entre os alunos, mas não entre os professores. Os professores indicam que buscaram mais orientações nos manuais (70,59%) do que receberam orientações dos professores (58,82%). Embora a pergunta a eles se referisse ao passado, pode ser que eles tenham se apoiado mais em sua atual autonomia como pesquisadores e marcado a opção a que recorrem atualmente. A leitura de manuais é destaque entre os alunos do 4º. ano (71,43%), provavelmente em virtude da produção da monografia/TC que lhes é atribuída fazer nesse ano e ajuda de diversas fontes é bem-vinda.

A orientação da produção textual (Tabela 3.20) também apresenta diferenças, mesmo que o professor ainda seja a principal fonte de orientação, há mais autonomia por parte dos alunos ao buscarem informações em manuais do gênero e um bom número de busca por informações na *internet*. Além disso, o espaço para interação com orientações dos colegas e outras pessoas continua sendo crucial. Theisen (2015), ao constatar que os alunos por ela pesquisados buscam ajuda quando encontram dificuldades para lidar com os GDTA, considera positiva essa busca por apoio de professores, colegas e *internet*.

O uso da *internet* como recurso de pesquisa implica mais responsabilidade e autonomia dos alunos, pois “os usuários da *internet* exercem ao mesmo tempo a função de

leitor e autor, visto que são eles mesmos que escolhem as informações que querem ler, clicando nos *links* presentes naquela página digital à espera de ser explorados” (XAVIER, 2007, p. 144). Assim como o PPCL assinala como perfil desejado do egresso do curso (excerto 8), Tiffin e Rajasingham (2007, p. 76) realçam a necessidade da autonomia dos alunos e sublinham a importância da *internet* para essa autonomia:

Desde Sócrates, os professores vêm estimulando os alunos a descobrirem por conta própria o conhecimento de que precisam. Um aspecto especial da aquisição do conhecimento em uma universidade é que se espera que os alunos complementem o que aprenderam nas aulas e nos textos lidos com a exploração de literatura relevante. Essa literatura cresce assim como o número de alunos que a buscam. Hoje, a *internet* traz algum conforto à pressão por espaço nas bibliotecas. O conhecimento na forma de filme, vídeo, áudio e figuras tridimensionais está cada vez mais disponível na web.

Marinho (2010, p. 372) também considera que “a *internet* vem se tornando um espaço para auxiliar, principalmente iniciantes, a escrever seus trabalhos acadêmicos.”

Apesar das possibilidades de auxílio da *internet*, Dorsa (2013, p. 255), ao referir-se à escrita de um artigo científico, ressalta a importância do papel do professor na escrita dos alunos e na sua própria escrita: “é fundamental o papel do professor na formação e no desenvolvimento dessas habilidades e competência quando este texto é produzido não só por ele como também pelos seus alunos.”

O excerto a seguir destaca uma solicitação de A3, na qual ele/a informa que recebeu orientações dos professores sobre a produção dos gêneros e sentiu que foram incompletas sem um exemplo dos gêneros solicitados:

(107)

Pesq.: Tá certo, entendo. E você recebeu orientações sobre como ler e escrever os tex- os textos acadêmicos?

A3: Sim, mas eu senti assim... falta de... de exemplos.

Pesq.: Falta de exemplos?

A3:É.

Pesq.: Nas orientações?

A3:Igual assim... pra escrever mesmo uma sequência didática, muita das vezes faltava o... o exemplo dessa...

Pesq.: [Uma sequência didática, pra você ver um exemplo.

A3:Hum... entendi.

A3:Isso. Igual um ((projeto)), a gente vai fazer.

Pesq.: Faltou um exemplo, hum...

A3:Fica meio vazio.

Pesq.: Interessante.

A3:Parece que se a gente não ver um exemplo, você não consegue desenhar bem aquilo ali... na- na cabeça.

Pesq.: Entendi, com exemplos fica mais fácil você visualizar e entender o que é aquele gênero?

A3: ((Hum... hum...))
(ACAD_ENTREV_03)

A3 poderia buscar os exemplos dos textos na *internet*, porém não mencionou que tivesse feito tal ação. Conclui-se que não o fez por sua falta de familiaridade com a tecnologia relatada anteriormente (excerto 76). Orientações concernentes ao letramento digital poderiam ser úteis a alunos que enfrentam as mesmas dificuldades, de modo a fazerem um maior uso da *internet* para solucionar suas dúvidas.

Kersch (2014, p. 62) afirma que um trabalho com gênero, o que inclui exemplos como o solicitado pelo acadêmico, influencia positivamente na produção textual do acadêmico:

Cada um de nós é desafiado quando está diante do novo, diante de um gênero nunca produzido. É o que provavelmente acontece com nossos alunos, quando se veem diante dessa tarefa. Falta dar a quem produz textos – alunos e professores – as orientações adequadas e completas, acesso a vários textos do gênero, para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula. Muita (sic) vezes, falta trabalho efetivo com o gênero antes de chegar à produção.

P3 salienta que recebeu orientações dos professores na graduação e do professor orientador em seu mestrado:

(108)

Pesq.: Os gêneros acadêmicos, em algum momento você recebeu orientação?

P3: S-Sim.

Pesq.: De quem?

P3: Sim, professores.

Pesq.: Professores?

P3: Professores, por exemplo, na graduação eu recebi de professores, na-no mestrado atualmente, dos professores, de orientadores, entendeu?

(PROF_ENTREV_03)

Orientações dos colegas e procura de informações na *internet* recebem pouco destaque. Ocorre um ligeiro aumento de marcações no 3º. e 4º. ano, novamente, concluímos que em virtude da monografia/TC, planos e relatórios de estágio a serem escritos, os alunos buscam todos os recursos disponíveis, como apontado nos parágrafos anteriores.

Aliás, nessa tabela 3.20 ficam evidenciadas outras formas de aprendizado da produção dos GDTA: banco de textos da Scielo, orientação em projetos de pesquisa, Pibid e

PIBIC, orientação de professor da pós-graduação, a própria prática e leitura de outros textos para verificar como são construídos.

A6, no excerto da entrevista seguinte, indica dois eventos de letramento acadêmico-digital: ao utilizar a *internet* com o objetivo de realizar pesquisa para a elaboração de seu TC e também para as aulas de seu estágio:

(109)

Pesq.: E como é que você usa a tecnologia nos seus estudos, você já começou a falar, desenvolve um pouco mais, como é que você usa?

A6: Faço muita pesquisa, que agora a gente tá escrevendo pro TCC, né.

Pesq.: Ah, TCC.

A6: Aí, eu estou pesquisando muito sobre artigos, artigos na *internet*, uso... pra fazer atividades, eu procuro alguma coisa (?) no estágio pra elaborar aula.

(ACAD_ENTREV_06)

Na produção dos textos, há uma parte de aprendizagem (orientações de professores, colegas, outras pessoas) e outra de autonomia (busca na *internet*, manuais, prática, observação de outros textos). Ou seja, ao mesmo tempo que acontece o diálogo natural entre professores-alunos e alunos-alunos, surge, da mesma forma, a necessidade de o aluno e os professores buscarem mais recursos para além desse diálogo, o que representa um movimento natural, afinal, a pró-atividade é um elemento desejado em todos aqueles que almejam desenvolver suas habilidades acadêmicas. Em sua pesquisa, Côrrea (2011, p. 368) concluiu que “a compreensão do que seja o ‘trabalho acadêmico’ é construída coletivamente a partir da interação com os colegas, com os professores e com outros textos (...)”

Na próxima pergunta, o interesse era verificar o suporte utilizado para o processo de escrita (Tabela 3.21).

Tabela 3.21 Suportes utilizados para escrever					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Papel	93,33	93,75	100,00	100,00	64,70
Computadores	73,33	75,00	100,00	85,71	100,00
Outros:	-	-	-	14,28	11,76
notebooks					
Smartphones	20,00	25,00	40,00	42,86	29,41
Em Iphones	6,66	18,75	-	14,28	11,76
Tablets	-	6,25	10,00	-	-
Em Ipads	-	-	-	-	-

Observando a tabela, parece que o papel é o suporte mais utilizado para a escrita entre os alunos (na próxima tabela discutiremos o que é feito nesse processo). Entretanto, ao somarmos os computadores, *notebooks*, *smartphones*, Iphones e *Tablets* em cada coluna, veremos que o uso de aparelhos digitais supera o papel. Concluimos que os processadores de textos digitais são os mais utilizados tanto entre os alunos quanto entre os professores. A presença de processadores de texto tem se acentuado nos últimos anos. Um exemplo disso é que livros que lidam com orientações sobre pesquisas têm, ultimamente, destinado um espaço para orientar seu uso, como em Severino (2016) e Castro (2011).

A escrita hoje, com os processadores de texto, é então, diferente, e exige um labor diferenciado:

Da necessidade desse replanejamento emerge a questão da multimodalidade. Se há algumas décadas era suficiente escrever um texto em uma folha de papel pautado, sem qualquer preocupação visual além da simetria e do “capricho”, atualmente, textos produzidos em softwares demandam do autor o planejamento gráfico da página, isto é, a escolha de fontes, corpos de fontes, entrelinhamento, margens, alinhamentos e mesmo a composição entre linguagens (fotografia, desenhos ou mesmo distribuição não-linear do texto na página). (RIBEIRO, 2012, p. 68-69)

A autora aponta para um trabalho de escrita em que não basta mais só escrever, é preciso pensar também no *design* de apresentação dessa escrita, o que implica um trabalho maior por parte de quem irá socializar suas ideias através dos textos científicos.

O exemplo de A2, no excerto a seguir, é uma das possibilidades de uso dos *smartphones*: ele/a escreveu um trabalho utilizando o aparelho. Este evento de letramento acadêmico-digital demonstrou ser cansativo para A2:

(110)

Pesq.: Eu... eu... essa me surpreendeu muitos falaram que leram, e eu me surpreendi com essa, ler na tela do celular, eu achei interessante.

A2: Já até fiz trabalho (risos)

Pesq.: E já chegou a escrever trabalho!?

A2: Já.

Pesq.: Uau... deve cansar um pouquinho não?

A2: Cansa.

(ACAD_ENTREV_02)

O fato de 100% dos professores marcarem a preferência pelo computador indica que eles estão mais inseridos nas tecnologias, portanto, com características de letrados digitais.

Nos suportes utilizados para escrever (Tabela 3.21), o papel leva ligeira vantagem sobre os outros meios. Porém, somando o uso de computadores, *notebooks*, *smartphones* e outras telas digitais, o número de participantes que utilizam o suporte digital para escrever atinge um número grande (100% entre os professores, por exemplo), além de mostrar que eles não utilizam apenas um tipo de suporte para produzir sua escrita. Carr (2011) informa que, anteriormente, o uso do papel para escrita aumentou o número de leitores. Ainda sobre o papel, Horcades (2007) acrescenta que a invenção da imprensa possibilitou uma replicação maior do que os livros manuscritos e, conseqüentemente, aumentou o número de leitores. Com a paisagem digital atual, é possível deduzir que o número de leitores (de *blogs*, de artigos, de *posts*, de notícias, de livros digitais etc.) tenha sido acrescido de um número substancial, enquanto surgem novos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2008). Pais (2008, p. 128-129) faz uma comparação da produção textual com máquina de escrever e os computadores:

Se a preparação de um texto com o uso da velha máquina de escrever representou um avanço em relação ao manuscrito, o uso do computador revolucionou a própria noção de edição. O ritmo lento da datilografia foi substituído pelo ritmo acelerado da digitalização. A conexão entre as várias interfaces para a edição de textos transformou radicalmente a escrita linear por uma dinâmica muito mais rápida, eficiente e precisa. O suporte estático do papel ficou ampliado não só pela memória, como também pelas telas e teclados dos computadores. Essas transformações implicam em redefinir concepções quanto aos saberes, não só quanto à forma, mas também quanto à sua própria natureza.

O suporte digital permite uma margem maior de ligações entre os textos, como, por exemplo, os *links* que constam nas referências dos artigos publicados virtualmente podem levar diretamente ao texto consultado, que pode levar a outros textos, num ambiente de múltiplos *hiperlinks*.

Após o suporte da escrita do texto, a questão seguinte buscava saber os hábitos de escrita dos professores e alunos (Tabela 3.22).

Tabela 3.22 Hábitos de escrita					
	<i>1º ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
Faz revisão do texto	66,66	62,50	80,00	71,43	88,23
Busca palavras em dicionários virtuais	46,66	68,75	70,00	100,00	76,47
Escreve o texto no papel e depois digita no computador	86,66	75,00	70,00	100,00	76,47
Pesquisa conteúdo na <i>internet</i> durante a escrita	33,33	43,75	70,00	100,00	76,47
Usa lápis	73,33	75,00	60,00	57,14	17,65
Usa caneta	60,00	68,75	70,00	42,86	35,29
Faz algumas anotações no papel e depois digita no computador	60,00	37,50	60,00	71,43	41,18
Pesquisa questões de gramática na <i>internet</i> durante a escrita	33,33	56,25	70,00	42,86	52,94
Digita direto no computador	6,66	25,00	50,00	52,14	94,12
Elabora roteiro antes de escrever	40,00	18,75	60,00	28,57	29,41
Busca palavras em dicionários de papel	26,66	43,75	10	-	29,41
Digita no <i>tablet</i>	-	-	10,00	-	5,88
Escreve o texto no papel e pede para alguém digitar no computador	-	-	-	-	-

Nessas respostas, podemos notar que, assim como na leitura, ocorre um comportamento de escrita extremamente ativo. Não apenas se usa os recursos à disposição: computador, *internet*, lápis, caneta, dicionários, como também objetiva-se aproveitar todas as possibilidades de ação: digitação direto nos aparelhos, pesquisa de conteúdo na *internet*, busca em dicionários virtuais ou de questões gramaticais, elaboração de roteiro, revisão do texto, em várias amostras de letramento acadêmico-digital. Há uma apropriação dos recursos para a produção dos GDTA, em especial dos recursos digitais, como pode ser comprovado ainda mais pela Tabela 3.23.

Tabela 3.23 Recursos disponibilizados no computador utilizados no processo de escrita					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Pesquisa na <i>internet</i> para solucionar dúvidas	60,00	75,00	100,00	85,71	76,47
Dicionários digitais	40,00	62,25	90,00	100,00	76,47
Busca textos na <i>internet</i> para embasamento teórico	53,33	43,75	70,00	85,71	70,59
Bloco de notas	40,00	56,25	60,00	57,14	17,65
Gramáticas <i>online</i>	26,66	25,00	40,00	85,71	47,06
Processadores de texto	13,33	31,25	30,00	14,28	47,06
Tradutores	-	-	-	-	5,88

A *internet* é amplamente utilizada para solucionar dúvidas gramaticais, para consultar dicionários digitais, para buscar textos para embasamento teórico e para traduções. Além disso, processadores de textos e bloco de notas são utilizados no processo da escrita, em consonância com as opções marcadas na tabela anterior em que os textos são digitados direto no computador, ou mesmo após algumas anotações em papel, constituindo-se, ademais, em outros eventos de letramento acadêmico-digital.

Segundo Theisen (2015), as TIC servem como apoio aos estudos e produções textuais dos alunos, contudo não eliminam os materiais impressos, “assim cada estudante busca forma de conseguir realizar as produções acadêmicas, agrupando meios digitais aos impressos, realizando uma integração entre as práticas de letramentos digitais e as práticas de letramentos acadêmicos.” As capacidades de uso do computador e dos recursos em múltiplas semioses da *internet* são algumas das características do letramento digital (SNYDER, 2010).

Os alunos revelam que passaram a ter mais familiaridade com a tecnologia após o ingresso na academia, em virtude de os trabalhos solicitados serem mais digitados do que manuscritos. No excerto a seguir, destaca-se na fala de A4 o uso massivo do processador de texto da *Microsoft*, o *Word*. O/A aluno/a nos informa ainda que tinha pouca familiaridade com o computador antes de ingressar no curso de Letras:

(111)

Pesq.: Em vídeo aulas também... certo, E... você tem familiaridade com computador, tem dificuldades, facilidades?

A4: Agora eu tenho mais familiaridade, mas antes eu apanhava muito.

Pesq.: Eh...

A4: Principalmente do *Word*, que é o que mais usa.

(ACAD_ENTREV_04)

A3, por sua vez, indica um desenvolvimento parecido: antes ele/a escrevia o texto no papel e depois digitava; com o passar do tempo deixou o papel de lado e agora digita direto no computador:

(112)

Pesq.: Sequência didática também, né? Bem lembrado... bem lembrado, sequência didática também é um gênero. E... você escreve no papel ou no no computador?

A3: Agora eu escrevo no computador, no início assim que- que eu entrei na faculdade eu escrevia no papel primeiro, depois eu ia digitar.

Pesq.: Ah...

A3: Aí, hoje em dia não, hoje em dia eu escrevo já direto no computador.
(ACAD_ENTREV_03)

Em sua pesquisa, Lima (2016, p. 48-49) constatou um uso amplo do computador nas produções textuais de seus informantes:

Todos alegaram utilizar as ferramentas para a prática escrita. Como se tratam de alunos de graduação, a maioria das produções esteve voltada para os textos acadêmicos, tais como artigo científico, resumo, resenha e fichamento. As principais ferramentas citadas foram: *notebook* e computador. E os programas, aplicativos e sites mais recorrentes foram: *word*, *power point*, *movie maker*, redes sociais e site.

A próxima pergunta do questionário referia-se às dificuldades encontradas durante o processo de escrita dos GDTA (Tabela 3.24):

Tabela 3.24 Dificuldades de escrita acadêmica					
	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %	Professores (total: 17) %
Normas da ABNT	60,00	56,25	70,00	71,43	47,06
Tempo para concluir o texto	40,00	37,50	50,00	28,57	88,23
Formatação do texto	33,33	50,00	40,00	57,14	29,41
Linguagem acadêmica	53,33	37,50	50,00	71,43	11,76
Aspectos linguísticos	33,33	43,75	40,00	57,14	17,65
Compreensão dos textos lidos antes de escrever seu texto.	40,00	25,00	50,00	57,14	11,76
Citações	33,33	25,00	40,00	42,86	23,53
Referências	33,33	31,25	20,00	57,14	17,65
Planejamento do texto	20,00	25	40,00	42,86	17,65
Falta de contato frequente com os GDTA	26,66	18,75	10,00	28,57	-
Falta de interesse	13,33	25,00	10,00	14,28	-
Revisão do texto	13,33	12,50	10,00	14,28	5,88
Uso do computador	6,66	25,00	-	14,28	-

Uma das respostas, diferentemente do que foi relatado nas dificuldades de leitura (Tabela 3.18), mostra que alunos e professores consideram que o tempo para concluir o texto é escasso. Essa dificuldade é mais aparente entre os professores. Consideramos um tanto quanto óbvio que produzir um texto demanda mais tempo do que propriamente lê-lo.

Outras dificuldades relatadas e que ficaram realçadas foram as normas da ABNT, a formatação do texto, a linguagem acadêmica, citações e referências, todas características do gênero textual/discursivo acadêmico. Isso ocorre mais entre os alunos do que entre os professores, o que indica que eles ainda não dominaram o caminho para os referidos gêneros. As normas da ABNT balizam a formatação do texto científico numa tentativa de regularizar a comunicação dos resultados de forma padronizada (CARVALHO, 2016), todavia são muitas e cheias de detalhes, o que pode confundir o acadêmico ou o professor na hora de escrever seu texto. Outras pesquisas em que alunos citam as normas da ABNT como problema são Silva e Vitória (2014), Fuza, Fiad e Gomes (2015) e Stephani e Alves (2017).

Também em destaque aparecem aspectos linguísticos e a compreensão dos textos lidos para a produção do próprio texto. É de se perguntar se as dificuldades com aspectos linguísticos e compreensão textual vêm desde o Ensino Fundamental e Médio ou se são inerentes aos alunos que ainda não dominam a leitura dos textos acadêmicos. Talvez sejam essas dificuldades que levem os professores a produzir o discurso do déficit (comentado na seção 1.2), um problema linguístico e não concernente aos GDTA.

A3, por exemplo, expõe uma outra situação: a de ficar parado algum tempo com os estudos e a dificuldade de se voltar a estudar. Ele/a relata, inclusive, a dificuldade que tinha com computadores para trabalhos acadêmicos, situação em que, no início do curso, escrevia os textos primeiro no papel para depois pedir à sobrinha que os digitasse:

(113)

A3: Principalmente no primeiro ano, que foi o que eu mais tive dificuldade né? Porque assim... eh... aqui não é tudo mundo que saí diretamente do ensino médio e vem pra faculdade, igual... tem muita gente que fica dois, três anos sem estudar, igual eu fiquei seis anos, sem estudar e depois que eu comecei, então assim, eu tive grande dificuldade... em tudo, né? O tanto é que eu escrevia no papel primeiro e pedia pra minha sobrinha digitar no computador, eu não tinha intimidade... eu não sabia.

(ACAD_ENTREV_03)

Como vimos em excerto 112, ela/e já superou essa fase e hoje digita o texto direto no computador. Dessa forma, notamos que, mesmo que o aluno não tenha familiaridade com

dispositivos eletrônicos, as práticas acadêmicas acabam por “empurrá-lo” em direção às práticas digitais.

Na Tabela 3.22, a revisão do texto surge em primeiro lugar como um dos procedimentos ao se escrever o texto, logo, nesta Tabela 3.24, é uma das dificuldades menos relatadas tendo em vista que a revisão é uma prática constante da produção de textos. O uso do computador tem menos menções ainda, em consonância com as primeiras tabelas, em que alunos e professores demonstraram ter familiaridade com a tecnologia. Poucos alunos e professores indicaram a falta de contato com os GDTA, evidenciada a alta circulação desses gêneros no ambiente acadêmico, assim “quem tiver de escrever artigos científicos, se os tiver lido antes, já sabe o que deve fazer respeitando um formato característico” (PINTO, 2013, p. 122).

O retorno dos textos pelos professores é o mote da próxima pergunta (Tabela 3.25):

Tabela 3.25 Retorno dos textos pelos professores					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto impresso	60,00	81,25	50,00	71,43	17,65
Todos com a nota e com observações nas margens do texto impresso	26,66	12,50	30,00	28,57	64,70
Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto através de e-mail, usando arquivo do Word.	6,66	12,50	30,00	57,14	5,88
Todos com a nota e com observações nas margens do texto através de e-mail, usando arquivo do Word.	-	6,25	10,00	28,57	17,65
Não respondeu	13,33	6,25	-	14,28	5,88
Com observações nas margens do texto através de e-mail para refazerem	-	-	-	-	5,88

Nessa tabela, existe uma discrepância significativa entre alunos e professores. Enquanto a maioria dos alunos indicou que *alguns* professores devolvem os textos impressos com observações nas margens, os professores indicaram que devolvem *todos* os textos impressos com indicações nas margens. Pelas respostas, a forma como os alunos e professores veem a correção dos textos produzidos é oposta, assim os professores sentem que corrigem

todos os textos, enquanto os alunos sentem que só alguns são corrigidos. A percepção dos alunos e professores sobre a revisão do texto pode ser tema de pesquisas futuras.

Outra anotação é a de que ao contrário de algumas tabelas anteriores, em que o uso dos textos digitais era preferência de alunos e professores. Nessa tabela percebemos o pequeno número de uso de recursos digitais para a devolução dos textos, realçando a forte presença do papel ainda no cotidiano dos eventos acadêmicos. Um exemplo disso é o planejamento da disciplina Sintaxe da Língua Portuguesa (subseção 3.1.5), no qual o/a professor/a não aceita trabalhos via digital, apenas impressos.

Na entrevista com P3, o/a professor/a relata que utiliza tanto o impresso quanto o digital para devolver trabalhos. No papel, faz anotações nas margens, e no digital, traça comentários com balões que os programas dispõem para tal ato:

(114)

Pesq.: Quando você pede algum trabalho, como é que você devolve pra eles, com anotações na margem, por *e-mail*, impresso, como é que você devolve esses trabalhos para os alunos?

P3: Quando o trabalho é impresso- quando o trabalho é impresso, eu devolvo com anotações, eu devolvo com anotações, entendeu?, ((com)) observações no próprio texto e abaixo do texto né?, quando eh... são encaminhados por *e-mail*, por exemplo, eu recebo, eu recebo muito-sequências didáticas, por exemplo, planos de aula, relatórios, aí eu faço ah... os comentários em balãozinhos, (?) também algumas vezes ((com)) cores diferentes.

(PROF_ENTREV_03)

O uso do papel ou do digital é corroborado por A6:

(115)

Pesq.: Como é que os professores devolvem os textos que eles solicitam a vocês, eles fazem anotações na margem, eles conversam com vocês, como é que os professores devolvem os textos?

A6: Quando é no *e-mail*, aí eles colocam aquela...

Pesq.: [observações

A6: [balãozinhos.

Pesq.: Observações? observações?

A6: É, as observações com o balãozinho. Agora quando é impresso, aí escrevem mesmo.

Pesq.: Tá certo, algum deles pede, costuma pedir pra você refazer o texto?

A6: Aham.

(ACAD_ENTREV_06)

Entretanto, segundo A3, no excerto a seguir, os professores tendem a fazer mais correções quando o trabalho é devolvido no digital, talvez pelas facilidades que os processadores de textos possibilitam, como a inserção de anotações dentro e nas margens do texto:

(116)

Pesq.: como é que os professores devolvem os textos que eles pedem para vocês escreverem?

A3: Normalmente devolve- alguns devolvem bem corrigido, e até com, com correção de erros ortográficos, outros... só com visto, tipo assim, que leu, mostrou que viu aquela página, mas não fez algum tipo de correção, e assim... com poucos comentários também. sabe? Ficou- por exemplo, não ficou bom não, mas também eles não falam como poderia ficar melhor, se poderia ter feito isso...

Pesq.: Falta- falta uma orientação nesse sentido?

A3: Isso, fala só que não ficou bom e pronto. Falta o como ficaria bom.

Pesq.: E eles... mas eles devolvem mais em papel, ou via *e-mail*, por exemplo?

A3: Por *e-mail*, vem mais corrigido do que no papel, eu senti isso.

(ACAD_ENTREV_03)

Já P1 prefere dar o *feedback* aos trabalhos fazendo um resumo das situações problemáticas que encontra:

(117)

Pesq.: E como é que você costuma devolver esses trabalhos... por *e-mail*...?

P1: Não.

Pesq.: Ou você (?).

P1: Eu recolho o trabalho escrito, e aí eu levo pra casa, faço... a correção, quando eu acho alguma coisa eu coloco observação e no final eu devolvo. E aí quando eu devolvo, geralmente eu faço um apanhado geral do que que eu vi com as respostas e dou *feedback* pros alunos.

(PROF_ENTREV_01)

Feedbacks são importantes na construção da escrita acadêmica, porque “ao ver no que erraram, o que pode ser corrigido, e o que pode ser melhorado, o aluno poderia ter uma melhor compreensão e mais motivação para aprender e tentar melhorar a cada dia seu letramento acadêmico” (STEPHANI; ALVES, 2017, p. 543). O vai e vem de versões entre orientador e orientado é muito eficiente para aprimorar o trabalho acadêmico (...).” Silva e Cardoso (2016, p. 249), ao referirem-se a um projeto de escrita que tem a reescrita como mote, afirmam que a orientação durante essa reescrita com orientação envolve uma série de aspectos:

As orientações aos estudantes, no que tange à revisão, se referem à construção textual, à adequação ao gênero, à abordagem do enfoque proposto, à interpretação e a reflexão textual, à construção da argumentação, coesão e coerência, à relação teoria e prática, à sequência lógica de raciocínio e à progressão de ideias, observação de aspectos do discurso e outros elementos textuais necessários à efetiva comunicação. Além de esclarecimento de dúvidas referente a conceitos teóricos abordados durante o curso e sua aplicação na prática de textos, tais como: língua, discurso, ideologia, variação linguística, gramática entre outros.

O processo de produção textual acadêmica com orientação é um elemento de relevância do letramento acadêmico, tendo em vista que uma constante revisão da produção, em que predomina a visão de texto como processo e não produto, pode beneficiar tanto o orientador quanto o orientando, conforme afirma Rodrigues (2008, p. 130): “As seguidas revisões amadurecem um trabalho, aparam suas arestas. Raros trabalhos acadêmicos estão maduros antes da terceira versão”.

A publicação acadêmica era o objetivo da próxima pergunta e a tabela 3.26 traz os resultados apontados pelos alunos. A pergunta para os professores foi ligeiramente diferente, dado que a publicação é uma das prioridades da academia. Dessa forma, perguntamos a eles se publicaram textos nos últimos cinco anos (Tabela 3.27). Além disso, indagamos quais os tipos de textos publicados por alunos e professores (Tabela 3.28)

Tabela 3.26 Você já teve algum texto publicado? (Alunos)				
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>
Não	93,33	93,75	80,00	100,00
Sim	6,66	6,25	10,00	-
Não respondeu	-	-	10,00	-

Tabela 3.27 Você teve algum texto publicado nos últimos cinco anos? (Professores, total: 17) %	
Sim	58,82
Não	35,29
Não respondeu	5,88

Tabela 3.28 Em caso positivo, quantos e onde (Artigo em periódico, anais de eventos, livros etc.)

	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
Artigo em periódico digital	-	-	-	-	52,94
Capítulo de livro	-	-	-	-	41,18
Um texto em anais de evento	-	6,25	-	-	5,88
Livro digital	6,66	-	-	-	-
CEPE	-	-	10,00	-	-
Resumo em eventos	-	-	-	-	5,88
Não informou quantos	-	-	-	-	5,88
Um capítulo será publicado este ano	-	-	-	-	5,88

Os alunos indicaram menos publicações de qualquer tipo, enquanto mais da metade dos professores indicaram a publicação de algum texto nos últimos cinco anos. Tendo em vista que a publicação é a principal forma de avaliação da produtividade dos professores, chama a atenção que 35,29% não tenham publicado nada nos últimos anos. Dessa maneira, como os alunos, esses professores, ou não estão produzindo textos ou não estão socializando suas pesquisas e seus projetos.

No que se refere ao tipo de publicações, artigos científicos e capítulos de livros são os mais publicados pelos professores, enquanto os alunos têm poucas publicações de qualquer tipo, com destaque para um livro digital no primeiro ano publicado por um/a aluno/a do 1º. ano, um texto em anais de evento por um aluno no 2º. ano e um artigo no CEPE (Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UEG.

Não há dúvida de que o perfil da universidade atual, em que a aferição da produtividade dos professores é feita pelo número de publicações (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), é fator preponderante para que esteja entre os docentes o maior número de publicações. Assim, concluímos que se os professores, em sua maioria, conhecem os ditames acadêmicos relativos aos aspectos valorizados no meio acadêmico, aos alunos ainda cabe um longo caminho até aprenderem a desenvolver uma pesquisa, escrever textos acadêmicos e socializá-los, como preveem os documentos analisados na seção 3.1.

Dentro do universo científico, não basta que uma pesquisa seja levada a cabo. Seu resultado, guardado em arquivos de difícil – ou impossível – acesso, de nada vale. É necessário que seus resultados sejam comunicados para fazer parte da comunidade científica e, desse modo, poder ser debatidos e integrados à teia da ciência, numa rede de discursos –

acadêmicos ou científicos – que darão origem a novas pesquisas. É um movimento dialógico, nos moldes bakhtinianos, em que a pesquisa faz referências a pesquisas anteriores e ecoará em pesquisas futuras.

Na última subseção deste capítulo, a seguir, tratamos de outros aspectos das práticas acadêmicas, como participação em programas acadêmicos, Currículo Lattes e concepções de letramento acadêmico e digital.

3.2.4 Outras atividades acadêmicas

Alguns dos eventos acadêmicos mais comuns são aqueles de programas presentes na universidade: projetos de pesquisa e extensão, PIBIC (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), entre outros. Sobre esses programas perguntamos aos alunos se eles participavam de algum e se os professores coordenavam algum (Tabelas 3.29 e 3.30) e quais seriam eles (Tabelas 3.31 e 3.32).

	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Não	66,66	87,50	30,00	28,57
Sim	33,33	12,50	70,00	71,43

Sim	88,23
Não	11,76

	1º. ano (total de alunos: 15) %	2º. ano (total de alunos: 16) %	3º. ano (total de alunos: 10) %	4º. ano (total de alunos: 7) %
Iniciação científica	-	12,5	60,00	28,57
Monitoria	-	6,25	-	42,86
Outro: Eventos acadêmicos	-	-	-	42,86
Bolsa permanência	13,33	-	-	-
Curso de língua	13,33	-	-	-
Projeto de extensão	13,33	-	-	-
Grupo de estudo	13,33	-	-	-
Pró-licenciatura	-	-	10,00	14,28
Pibid	-	-	10,00	-
Não informou qual	-	-	10,00	-

Programa	%
Projeto de pesquisa	52,94
Projeto de extensão	35,29
Bolsa pró-licenciatura	11,76
Bolsa permanência	5,88
Orientador de estágio de mestrado	5,88
Iniciação científica	5,88
Não informou qual programa	5,88
Monitoria	-
Pibid	-
Curso de língua	-

Apesar de ser comum a iniciação científica ou participação em programas como o Pibid, poucos alunos relataram integrar alguns desses, enquanto os professores relataram, em sua maioria, participar de alguns deles. Projetos de pesquisa e extensão são os que os professores mais desenvolvem em sua prática profissional. Isso se justifica pela obrigatoriedade de a carga horária do professor ser dividida em ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, podemos explicar o baixo número de alunos participando de programas acadêmicos pelo limite imposto aos professores em cada projeto pelas regras da UEG. Por exemplo, professores mestres podem chamar um aluno para participar da iniciação científica, enquanto professores doutores dispõem de dois alunos. Tendo em vista a comparação numérica entre professores (17) e alunos (48), e considerando que nem todos os professores se envolvem com pesquisa e extensão, pode-se concluir que nem todos os alunos terão a possibilidade de participar dos programas acadêmicos.

No excerto a seguir, P1 destaca as vantagens da iniciação científica, ao descrever como ela influencia positivamente na produção dos alunos em sala de aula:

(118)

Pesq.: Certo, e qual a sua opinião sobre os programas acadêmicos, monitoria, projeto de pesquisa, projeto de extensão, por exemplo? Qual a sua opinião sobre esses programas?

P1: Eu vejo uma necessidade muito grande, hoje mesmo eu estava trabalhando com- esse ano eu trabalho com uma turma, e esses alunos eles estão- eles estão assim, muito mais assim com o entendimento de pesquisa, porque eles fazem parte de projeto que está, né? envolvidos em uma pesquisa, eu vejo que facilita muito, principalmente, eu não estou trabalhando a pesquisa, mas eles estão na pesquisa, isso facilita a minha aula que é produção de texto acadêmico eles entenderão muitos aspectos teóricos e metodológicos.

(PROF_ENTREV_01)

Essa posição é reforçada por A4, que relata os benefícios de participar do Pibid, aprimorar a arte de ler e escrever e ainda a manusear programas de computador como Word e PowerPoint, participando, dessa forma, de eventos de letramento acadêmico-digital:

(119)

Pesq.: Não, eu falo assim, e, antes de voltar pra essa produção de texto acadêmico, esse programa que você participou de iniciação científica tem algum outro programa que você participou, como o Pibid?

A4: Particpei também do Pibid.

Pesq.: Participou do Pibid também? Olha...

A4: E por causa do meu orientador mesmo, ele conseguiu tanto no Pibid quanto...

Pesq.: E, e esses programas, que que você sentiu participando desses programas, o que eles trouxeram para você? O que que você acha que eles trouxeram para você?

A4: O que eu aprendi, e, referente ao *Word*, *PowerPoint* eu aprendi nessa, na bolsa sim.

Pesq.: Hum... ajudou também você na arte de escrever e ler...

A4: Isso, aham.

Pesq.: Humm...

A4: Até hoje eu tenho algumas dificuldades, mas eu aprendi muita coisa.

(ACAD_ENTREV_04)

Ao se referir à sua experiência e de seus orientandos com o Pibid e à apresentação em um evento sobre o programa realizado em 2013, Silvestre (2017) comenta que seus alunos se sentiram mais autoconfiantes ao apresentar o resultado de sua participação no Pibid. Além disso, com a participação e orientação da autora foram produzidos dois GDTA: um relato de experiência e um artigo:

Todos esses trabalhos demandaram bastante esforço e dedicação do grupo: para os/as professores/as-licenciandos/as e a professora-colaboradora o maior desafio estava em se apropriar das peculiaridades da escrita acadêmica, uma vez que esses foram os primeiros textos para publicação que produziram; para mim, o maior desafio estava em me desapropriar das “amarras” da produção escrita da academia e interferir o mínimo possível na produção final do grupo. (SILVESTRE, 2017, p. 230)

Ao analisarmos o texto de Silvestre (2017), constatamos que a produção escrita foi um momento de letramento acadêmico tanto para a professora quanto para os alunos.

P2 considera que dois dos benefícios dos programas são o impulsionamento à autonomia do universitário e a possibilidade de trocas de ideias sobre os textos lidos com outros alunos:

(120)

Pesq.: Entendi, qual é a sua opinião sobre os programas acadêmicos, por exemplo monitoria, projeto de pesquisa, projeto de extensão?

P2: Eu acho que eles são assim, também indispensáveis pra uma formação a longo prazo, se o aluno pensa em uma autonomia acadêmica ou em uma um aperfeiçoamento da sua aprendizagem, não é só a aula que vai fazer com que ele garanta isso, é a discussão desses textos com outros alunos da graduação, em grupos de pesquisa, que ele vai poder ler textos mais densos, trocar ideia, então e um momento de um o aluno ter uma formação assim que vai garantir a ele uma maior praticidade.

(PROF_ENTREV_02)

Essas possibilidades estavam previstas no PPCL, conforme vimos na subseção 3.1.1, contudo destacamos que a participação de professores, como orientadores, e alunos, como orientandos, em programas acadêmicos é benéfica para o letramento acadêmicos de ambas as partes, em consonância com o que afirma Santos e Maffei (2010, p. 76):

A orientação, como espaço de aprendizagem, sugere que o pesquisador/orientador e o orientando/pesquisador ganham o compromisso com a produção e aprofundamento científico, por isso assumem o protagonismo da construção do conhecimento: um tentando compreender as necessidades, intenções e propostas de estudos e o outro tentando organizar, sistematizar e compreender o percurso e objeto de investigação.

A Tabela 3.33 mostra a participação de alunos e professores em eventos acadêmicos:

Tabela 3.33 Participação de eventos acadêmicos (palestras, seminários, semana de letras, jornadas etc.)					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
sim, como ouvinte	93,33	93,75	70,00	100,00	35,29
sim, apresentando trabalhos acadêmicos	-	12,5	60,00	57,14	88,23
não costumo participar	6,66	-	-	-	-

Enquanto os alunos participam mais como ouvintes, os professores participam mais apresentando trabalhos acadêmicos, o que confirma as tabelas anteriores em que os alunos participam de menos programas acadêmicos, o que resulta em menos produção a ser mostrada em jornadas, seminários, semana de Letras etc. Conforme Severino (2016, p. 251-252), a vida acadêmica não se resume às salas de aulas, ela se desenvolve ainda “em outros contextos culturais e institucionais, em que estudiosos e pesquisadores, independentemente de sua origem acadêmica, apresentam e discutem teses de suas áreas, promovendo assim a

divulgação e o debate de ideias”, ou seja, os eventos em contextos diversos possibilitam a circulação do conhecimento.

Tal situação de menos participação de alunos se reflete também em outro gênero eminentemente acadêmico: o Currículo Lattes (Tabela 3.34). Ao passo que 100% de alunos do 4º. ano e dos professores têm um currículo cadastrado, o 2º. ano tem quase 100%, porém o primeiro e o 3º. ano ainda não participam desse gênero acadêmico com tanto vigor.

Tabela 3.34 Você tem cadastro no Currículo Lattes?					
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>	<i>Professores (total: 17) %</i>
Sim	20,00	93,75	60,00	100,00	100,00
Não	80,00	6,25	20,00	-	-
Não informou	-	-	20,00	-	-

O Currículo Lattes foi implementado pelo CNPq em 1999 e se trata de uma ferramenta para mapear os pesquisadores e seus trabalhos (ESTÁCIO, 2017). Com o tempo, esse instrumento veio a se constituir como modelo para as universidades e

Atualmente, constata-se que grande parte da comunidade acadêmica possui o Currículo Lattes, demonstrando dessa forma sua importância para a divulgação do que é produzido, mas principalmente, para questões relacionadas ao processo de ingresso na pós-graduação e, conseqüentemente, para a candidatura de bolsas de pesquisa, financiamento de projetos e entre outros. Com isso, vem-se percebendo cada vez mais a obrigatoriedade do cadastro do Currículo Lattes para algumas conquistas tanto no meio acadêmico quanto profissional. (ESTÁCIO, 2017, p. 309)

A Tabela 3.35, com pergunta exclusiva aos alunos, indica que eles consideram, em sua maioria, que as práticas de leitura e escrita acadêmicas têm exercido influência positiva em suas práticas fora da academia.

Tabela 3.35 As práticas de leitura e escrita acadêmicas têm influenciado suas práticas de leituras e escrita fora do contexto universitário?				
	<i>1º. ano (total de alunos: 15) %</i>	<i>2º. ano (total de alunos: 16) %</i>	<i>3º. ano (total de alunos: 10) %</i>	<i>4º. ano (total de alunos: 7) %</i>
Sim	86,66	93,75	90,00	100,00
Não	13,33	6,25	-	-
Não respondeu	-	-	10,00	-

Eis alguns exemplos de como as práticas acadêmicas têm influenciado as práticas de leitura e escrita fora da universidade, de acordo com as respostas aos questionários:

(121) A falar e escrever melhor.
(ACAD1_QUEST_01)

(122) As práticas de leitura e escrita acadêmicas me influenciaram muito, pois aprendi a escrever melhor.
(ACAD1_QUEST_05)

(123) Pesquisando na *internet* outros textos/livros sobre o assunto estudado.
(ACAD1_QUEST_14)

(124) Tanto na produção, na escrita e na linguagem tanto oral como escrita.
(ACAD2_QUEST_28)

(125) No trabalho no reconhecimento dos gêneros textuais e suas características.
(ACAD2_QUEST_30)

(126) Sou professora, a leitura tem ampliado o meu conhecimento, aperfeiçoando a minha escrita e vocabulário.
(ACAD2_QUEST_31)

(127) Passei a ter um olhar mais atencioso as questões linguísticas dos textos.
(ACAD4_QUEST_32)

(128) Essas práticas despertaram meu interesse por outras obras literárias que eu ainda não conhecia.
(ACAD3_QUEST_39)

(129) Tem me tornado uma pessoa mais crítica em relação às informações que leio, ouço ou assisto.
(ACAD4_QUEST_42)

(130) Com mais monitoramento em relação a escrita, facilidade em expor ideias e argumentos.
(ACAD4_QUEST_45)

Segundo os relatos dos alunos, as práticas de leitura e escrita acadêmicas têm influenciado em sua maneira de ler e produzir textos, sejam nos aspectos linguísticos, sejam nos aspectos de desenvolvimento da argumentação. Fuza, Fiad e Gomes (2015, p. 42) afirmam que o domínio dos GDTA não é benéfico apenas para a comunidade universitária:

No caso dos gêneros acadêmicos, eles certamente são permeados pelas relações de poder e status próprios da comunidade a que se vinculam. Para os “novatos” (recém-chegados em um curso superior, por exemplo) desponta a necessidade de compreenderem a importância de se apropriarem dos

diversos gêneros para serem reconhecidos pelos membros mais experientes, e não só isso, é necessário compreenderem principalmente que **o conhecimento de gêneros possibilita a inserção do aluno em contextos diversos de comunicação e aprendizagem, a fim de que participem eficazmente de eventos comunicativos necessários ao seu crescimento acadêmico e profissional.** (Destaques nosso)

Dessa forma, o letramento acadêmico materializado através dos gêneros discursivos/textuais influencia positivamente a participação dos alunos em outros contextos socioculturais. É o caso, por exemplo, de A2, que em sua entrevista afirma que existe uma influência positiva do curso em seu processo de leitura:

(131)

Pesq.: Há, mas eu digo assim, o que você trabalhou- o que você trabalha aqui na faculdade, lá fora, influencia você?

A2: Às vezes sim.

Pesq.: Mas positivamente ou negativamente?

A2: Positivo.

Pesq.: E como é que seria esse positivamente, tenta lembrar, recapitular aí.

A2: Eu acho que melhora muito no processo de entendimento na sua leitura, em toda a leitura, quando se faz uso... eu acho que melhora.

(ACAD_ENTREV_02)

A4, durante a entrevista, indica outro caminho: aquele em que desenvolveu mais suas habilidades de pesquisa e concentração. O/A aluno/a informa que antes as redes sociais tomavam muito seu tempo, mas agora está evitando que isso ocorra novamente:

(132)

Pesq.: Hum, certo, tá ok. E as práticas acadêmicas em.. especial leitura e escrita tem influenciado as suas práticas de leitura e escrita fora da faculdade?

A4: Sim, aprendi a selecionar mais na pesquisa.

Pesq.: Ah...

A4: Não estou perdendo tanto tempo nas redes sociais. (risos)

(ACAD_ENTREV_04)

A5, por outro lado, além de destacar que as práticas acadêmicas desenvolveram seu gosto pela leitura, da mesma forma desenvolveram uma certa autonomia para buscar mais informações sobre as disciplinas que frequenta no curso:

(133)

Pesq.: Não, ok, e as práticas acadêmicas especial da leitura e escrita tem influenciando as suas práticas de leitura e escrita fora da faculdade?

A5: Tem, passei a ler bastante depois que eu entrei na faculdade.

Pesq.: Ah.

A5: Eu era... (risos) bastante analfabeta na leitura.

Pesq.: É.

A5: Não gostava muito.

Pesq.: Você não gostava muito.

A5: Não.

Pesq.: Agora você está lendo mais?

A5: Agora eu leio mais, porque tem necessidade também, né? De procurar adquirir mais conhecimento para desenvolver mais... na disciplina.

(ACAD_ENTREV_05)

A extensão das práticas de leitura e escrita promovidas no letramento acadêmico do ambiente universitário para outros contextos sociais e culturais é uma das premissas do curso, conforme visto na subseção 3.1.1, em que se visa uma formação qualitativa.

Concordamos com Pasquotte-Vieira (2011) e Silva e Muniz (2015), que veem o letramento como uma forma contínua, isto é, não é possível delimitar um período escolar que corresponda ao letramento. O que ocorre é que o letramento é uma “inserção contínua no mundo da escrita” (PASQUOTTE-VIEIRA, 2011, p. 11), portanto, o letramento continua para além da graduação em outros contextos da vida do acadêmico, o que se constitui em um desafio na formação dos alunos. Segundo Fischer (2007, p. 260), “desafiante a um professor universitário (...) é construir com os alunos letramentos acadêmicos capazes de apoiá-los e orientá-los em outras práticas sociais, quer em contextos acadêmico/educacionais ou em outros.”

Sobre o termo “Letramento Acadêmico”, a maioria informou conhecê-lo (Tabela 3.36), sendo que boa parte deles informou concepções próximas às posições teóricas apresentadas na seção do Capítulo 1 que tratou do tema.

Tabela 3.36 Você conhece o termo “Letramento Acadêmico”?					
	1º. ano %	2º. ano %	3º. ano %	4º. ano %	Professores %
Sim	73,33	25,00	50,00	14,28	76,47
Não	26,66	75,00	40,00	85,71	23,53
Não respondeu	-	-	10,00	-	-

Quando solicitados a comentar o termo, alunos e professores se aproximaram bastante da essência do Letramento acadêmico, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

(134) É quando o aluno adquire domínio sobre os gêneros presentes na universidade.

(ACAD1_QUEST_01)

(135) Saber produzir e identificar os gêneros acadêmicos no âmbito universitário.

(ACAD1_QUEST_07)

(136) Práticas sociais de escrita e leitura na esfera acadêmica de uso da linguagem.

(PROF_QUEST_03)

(137) A capacidade de compreender a função social do gênero acadêmico, ou seja, ler e produzir textos acadêmicos com autonomia.

(PROF_QUEST_07)

(138) Letramento acadêmico tem relação com aspectos da formação letrada, com noções/conhecimento de modelo ideológico e autônomo de letramento.

(PROF_QUEST_11)

(139) O “Letramento Acadêmico” está relacionado às práticas de produções acadêmicas, associadas aos usos e às funções da escrita, havendo variação conforme os diferentes contextos em que se inserem. Trata-se de uma prática social.

(PROF_QUEST_14)

Notamos que as definições envolvem muito as práticas sociais da linguagem exercidas na universidade através dos GDTA. Outros autores que expressam definições semelhantes são Fiad (2011) e Oliveira (2009):

Nesse contexto, é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino. Embora alguns estudiosos entendam o conceito de letramento acadêmico compreendendo todo contexto onde há práticas formais de escolarização (por exemplo, FISCHER, 2008), prefiro considerar letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade. (FIAD, 2011, p. 362)

Em outras palavras, o letramento acadêmico pode ser visto como um processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre as formas de interagir com a escrita para os fins específicos desse domínio, sem, contudo, desconsiderar, nessas interações com a escrita, a história de letramento dos alunos. (OLIVEIRA, 2009, p. 5)

Além disso, P2, no excerto a seguir, informa como o letramento acadêmico é um passaporte para a constituição do aluno como acadêmico do curso:

(140)

P2: Bom, o letramento acadêmico é fazer com que a aluno esteja integrado com as práticas de leitura e de escrita daqueles textos tanto orais quanto os escritos, da- do meio acadêmico, então é como se fosse um passaporte do aluno para aqueles rituais ali da Universidade, né?, como se ele garantisse uma identidade acadêmica a partir do momento que ele conseguisse desenvolver aqueles gêneros.

(PROF_ENTREV_02)

Contudo, alguns se afastaram um pouco da essência do letramento acadêmico, com respostas vagas:

(141) Novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento. (ACAD1_QUEST_10)

(142) Tenho uma opinião: acredito ser totalmente alfabetizado e preparado. (ACAD2_QUEST_31)

O termo “Letramento Digital” é menos conhecido por alunos e professores (Tabela 3.37), o que se reflete nos comentários, que apresentaram menos aproximações com as concepções teóricas do Capítulo 1.

	<i>1º. ano</i>	<i>2º. ano</i>	<i>3º. ano</i>	<i>4º. ano</i>	<i>Professores</i>
Não	80,00	93,75	50,00	85,71	29,41
Sim	20,00	6,25	40,00	14,28	64,70
Não respondeu	-	-	10,00	-	5,88

(143) Práticas sociais de escrita e leitura em suportes digitais. (PROF_QUEST_03)

(144) O “Letramento Digital” está relacionado ao “domínio” das tecnologias digitais; ao uso de ferramentas de comunicação disponíveis por meio dos inúmeros recursos tecnológicos. Deve ser e fazer parte de práticas sociais. (PROF_QUEST_14)

(145) É um dos tipos de letramento. Vai além do domínio das tecnologias digitais. Acredito que ser letrado digital inclui o conhecimento crítico do uso das ferramentas digitais e a competência necessária para entender e usar as informações vindas de diversas fontes. (PROF_QUEST_15)

(146)

A3: Letramento digital... eu penso que é a facilidade que tem, eh... que a pessoa tem de- de utilizar esses-essas tecnologias digitais no- no uso do dia a dia, na- na prática mesmo, da vivência... que também eu acho bem... assim... normalmente a gente só vai procurar quando precisa e- e quando precisa você não sabe chegar naquele determinado tempo.

(ACAD_ENTREV_03)

As definições se aproximam do domínio das práticas sociais que envolvem o texto (em suas diversas manifestações) no ambiente digital e do uso crítico das informações disponíveis na rede para serem transformadas em conhecimento. As definições de Gama (2012) e Theisen (2014) igualmente exemplificam essas práticas:

(...) Para ser considerado um letrado digital o indivíduo deve além do acesso às TDICs [tecnologias digitais da informação e comunicação] ter domínio de suas funções de modo a permitir a interação, a acessibilidade à informação e à construção de conhecimento. Por isso, espera-se que o letrado digital seja o indivíduo capaz de realizar práticas de leitura e escrita integradas à interação social em ambientes virtuais, fazendo uso de gêneros textuais adequados à especificidade da esfera comunicativa envolvida. (GAMA, 2012, p. 26)

O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, envolve o manuseio das ferramentas tecnológicas e a forma de como fazer uso das mesmas. Ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital. (THEISEN, 2014, p. 165)

Novamente, nessa questão, algumas respostas se afastam bastante da essência do termo:

(147) Letramento digital é aquela linguagem menos formal, sem tantas normas a seguir e com frequente uso de caracteres (emojis e gifs).
(ACAD1_QUEST_03)

(148) Conhecimento de textos digitais.
(ACAD1_QUEST_09)

Deixado um espaço para algum comentário final, apenas uma pessoa (professor/a) o fez e é significativa sua observação:

(149) A presença de disciplinas voltadas para o texto acadêmico não garante o letramento acadêmico e o colegiado/NDE tem feitos esforços para que as práticas de leitura e escrita acadêmica sejam tematizadas em outras disciplinas.
(PROF_QUEST_03)

De fato, disciplinas na grade do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina por si só não garantem que o Letramento Acadêmico se efetive. Para que isso ocorra é preciso que todos os professores do curso estejam empenhados em tal tarefa. Aliás, percebemos essa discrepância entre os documentos analisados e os questionários e entrevistas. Enquanto os documentos apregoam que o egresso deve ter domínio dos recursos tecnológicos, pouco é feito para que tal ocorra. Por exemplo, a disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção de Texto (subseção 3.1.5), que poderia ser uma porta de entrada para o letramento acadêmico e o letramento digital em concomitância, trata muito do primeiro item e pouco do segundo. Isso quer dizer, de fato, ainda não há preparo dos professores para lidarem com o letramento digital na formação de seus alunos. Aliás, o termo letramento digital sequer aparece nos documentos analisados.

A discrepância se acentua quando analisamos os questionários e entrevistas, e percebemos que alunos e professores utilizam, com bastante frequência, as TIC em suas práticas acadêmicas. Sem terem formação para lidar com a tecnologia que parece brotar e evoluir em um ritmo acelerado, alunos são forçados a aprenderem, por conta própria, a manipular os instrumentos para cumprir as práticas acadêmicas que lhe são exigidos. Sem a formação adequada para lidar de forma crítica com esses instrumentos, como eles, no exercício futuro de sua profissão, lidarão com as TIC e orientarão seus futuros alunos?

Sem dúvida, a tecnologia evolui rapidamente e não é possível prever como será em alguns anos, contudo, os princípios básicos do letramento digital continuarão a ser cruciais, independentemente do formato dos aparelhos: a habilidade de navegar por um mar de informações e a capacidade crítica de produzir conhecimento através delas. Concluímos que no curso de Letras pesquisado, os alunos e professores constituem-se em sujeitos letrados acadêmica e digitalmente à altura das práticas necessárias aos seus estudos dentro da universidade. O nível desses letramentos é variável e poderá ser melhor vislumbrada em pesquisas futuras.

As práticas acadêmicas recebem um pouco mais de atenção nas disciplinas do curso, entretanto, não pode ser formação isolada em algumas disciplinas. O letramento acadêmico deve ser uma preocupação de toda a universidade, afinal interessa a ela, em termos de função e, principalmente, de produção de conhecimento que seus alunos sejam capazes não apenas de pesquisar, mas também comunicar suas pesquisas através dos gêneros discursivos/textuais próprios dessa comunidade discursiva.

E, como foi percebido neste capítulo e exemplificado na seção 1.5, as práticas digitais permeiam as práticas acadêmicas de forma tal que os alunos e professores têm instrumentos para obter informações e divulgar suas pesquisas em um alcance mais amplo do que era possível até então. Assim, é necessário que haja uma maior articulação entre as teorias expressas nos documentos e práticas levadas a cabo durante a formação de professores, contemplando os letramentos acadêmicos e os letramentos digitais, de modo a formar professores e pesquisadores preparados para lidar com o ensino e a produção de conhecimento nesses tempos que oferecem tantos recursos digitais.

Concluídas as análises dos documentos relativos ao Curso de Letras ora estudado e as práticas de letramentos acadêmico e digitais, passaremos, no próximo capítulo às Considerações Finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte da tese, retomamos as perguntas de pesquisa e seus objetivos, para respondê-los com base na análise dos dados. Além disso, abordamos as limitações da pesquisa, sugestões para futuras pesquisas, nossa visão como pesquisador e professor e tecemos algumas notas finais.

Retomando as perguntas e os objetivos da pesquisa

Nesta seção, começaremos respondendo às perguntas de pesquisa para, em seguida retornar os objetivos e comentá-los.

Como os letramentos acadêmico e digital estão sendo trabalhados na universidade, nos documentos e práticas do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina?

Para responder a essa pergunta, fizemos a leitura de cinco diferentes documentos que regulam o curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina: Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), Regulamento do Componente Curricular Trabalho de Curso, Regulamento do Estágio Supervisionado, Resolução CsA nº. 1.025, de 22 de agosto de 2017, que regulamenta as Atividades Complementares e os Programas das disciplinas de 2018.

Em face da leitura desses documentos (seção 3.1), percebemos que não há menção explícita aos letramentos acadêmico e digital no PPCL, nos regulamentos ou nas resoluções. O termo letramento acadêmico aparece em alguns programas de disciplinas, mas o termo letramento digital não aparece em nenhum desses programas. Em virtude de tal verificação, tivemos que buscar indícios nos documentos que tratassem indiretamente de nossa temática de pesquisa.

Dessa forma, constatamos que os documentos do curso se alinham ao usual tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Realçamos, em nossa análise (seção 3.1), a pesquisa, por tratar-se de um dos principais momentos de letramento acadêmico, ocasião em que o aluno buscar cumprir uma das atribuições da universidade, o de produtora de conhecimento (SEVERINO, 2016). Tal movimento se dá através da produção de TC ou de participação em programas acadêmicos como o PIBIC ou o Pibid, o que representa uma prática de letramento acadêmico. A pesquisa é parte do cotidiano universitário e, segundo

Sousa e Bassetto (2014), é condicionada à apropriação que os acadêmicos fazem dos discursos e práticas presentes nessa comunidade.

Além disso, constatamos que em vários momentos a presença das TIC no mundo moderno é citada, como nos excertos 2, 3, 6, 7 e 10, o que enseja a presença do letramento digital, entretanto, os únicos exemplos dessa prática que detectamos foram as disciplinas “Linguagem, Tecnologias e Produção Textual” e “Novas Tecnologias na Educação” e citações esparsas do uso de tecnologias nos programas de algumas disciplinas.

Enquanto isso, a análise dos questionários e entrevistas (seção 3.2) revela que, se por um lado, os documentos preveem poucas ações que levem ao letramento digital, por outro lado, os alunos e professores têm acesso às TIC e as utilizam em seu dia a dia, bem como para seus propósitos acadêmicos. Seja através do computador, do celular ou do *tablet*, os membros da academia estão lendo e escrevendo os gêneros acadêmicos solicitados no curso em questão, além de utilizarem a *internet* para estabelecerem comunicação professor-aluno-aluno e terem acesso às práticas acadêmicas.

Ademais, notamos discrepâncias entre o que é apresentado nos documentos e o que acontece de fato. Citemos alguns exemplos: no PPCL registra-se a presença de uma lousa digital, entretanto fomos informados de que ela está estragada e sem previsão de conserto. Mesmo quando estava sem defeitos, era pouco usada pelos membros da academia. No excerto 14 do PPCL, informa-se que há uma precariedade de acesso à *internet* por parte dos alunos. Todavia, as respostas aos questionários e entrevistas indicam que os alunos acessam a rede virtual todos os dias (Subseção 3.2.1). Em síntese, não basta que a agência de letramento tenha ferramentas digitais se não há uso ou manutenção delas, conforme alerta Snyder (2010).

Como observado anteriormente, designamos os momentos em que as práticas acadêmicas se encontram com as práticas digitais como “eventos de letramento acadêmico-digital” (seção 1.5), com base no conceito de eventos de letramento apresentados por Kleiman (1995), Ledo (2014) e Street (2014). Ao longo da análise de dados (capítulo 3), apontamos exemplos de vários desses eventos. Um deles, presente no Regulamento do TC, refere-se a entrega da versão definitiva do TC (artigo ou monografia) em formato digital, abolindo o formato impresso (conforme exceto 32). Outro evento de letramento acadêmico-digital ocorre no Regulamento de Estágio, quando se estabelece a possibilidade de orientação do professor através dos meios tecnológicos disponíveis (excerto 39).

Assim, constatamos que se os documentos não deixam explícito que o letramento digital está presente nas práticas acadêmicas, os alunos e professores usam em grande escala as TIC para desempenhar seu letramento acadêmico.

Como os professores e alunos da graduação em Letras se apropriam e produzem os gêneros discursivos/textuais acadêmicos?

Notamos que os GDTA se fazem presente na vida universitária dos professores e alunos do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina através das práticas nas disciplinas do curso, na produção do TC, no estágio supervisionado e nas atividades complementares. Como indicado no Quadro 3.2 (seção 3.1.5), a metodologia e a avaliação das disciplinas acontecem através dos GDTA, o que leva os alunos e professores a um contato constante com tais gêneros, como artigo científico, resenha, resumo, fichamento etc. (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; SOUZA; BASSETTO, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; STEPHANI; ALVES, 2017)

Ao responderem os questionários, alunos e professores confirmam esse contato frequente com os GDTA, contudo indicam também que os produzem com a orientação de professores, auxílio dos colegas, leitura de livros sobre o assunto e consultas na *internet*. A orientação de professores é apontada como maior partícipe da apropriação dos GDTA.

Para a leitura e a escrita dos GDTA, os membros da academia utilizam-se de recursos analógicos (papel) e digitais (leitura em computador, celular, *e-readers* e *tablets*). Há uma tendência para o aumento do uso do digital (telas e computadores) para a leitura e a escrita dos GDTA, como exemplifica o excerto 101, em que o/a professor/a informa ter comprado um *tablet* porque a impressão dos textos em papel tornou-se incômoda. As práticas digitais que as pessoas utilizam em seu cotidiano são levadas para a leitura e a produção de textos na universidade, proporcionando uma inserção em tal domínio discursivo (THEISEN, 2015). Da mesma forma, constata-se que o letramento acadêmico presente na universidade influencia as práticas de leitura e escrita dos alunos em outros ambientes (Subseção 3.2.4), considerando-se, portanto, que tal processo torna-se prática social além do ambiente universitário.

Entre as dificuldades relatadas, evidenciam-se as normativas (regras da ABNT e questões linguísticas), características do letramento autônomo (LEA; STREET, 2014). Conforme os NEL, as práticas textuais não podem depender de características formais dos textos, como se elas, uma vez aprendida, pudessem ser usadas em todos os domínios discursivos. Ao contrário, a aprendizagem dos gêneros deve levar em conta fatores como função do texto e contexto de produção. Transformá-los apenas em objeto de ensino e avaliação traz pouca contribuição para o aprendizado com os gêneros.

Nota-se, também que os GDTA são mais lidos do que produzidos por alunos e professores. Capítulos de livros, livros teóricos e livros literários constam da lista de GDTA

lidos, mas não na lista daqueles produzidos. O artigo científico tem mais produção entre os professores do que entre os alunos.

O uso da *internet* representa um recurso para as pesquisas no ambiente atual, contudo é necessário orientação para seu uso eficaz, pois sua utilização envolve mais responsabilidade e autonomia para os pesquisadores.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar como o curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina está realizando as atividades de leitura e escrita acadêmicas face ao desenvolvimento de novas tecnologias e contribuir com as discussões sobre letramento acadêmico e digital.

Relativo a esse objetivo, notamos que os alunos e professores se engajam nas atividades de leitura e escrita de acordo com as demandas do curso. Nos últimos anos, a esse letramento acadêmico tem sido acrescidos recursos das TIC que contribuem para a realização das práticas acadêmicas. Em tese, a presença das TIC não representa algo novo na vida dos membros da academia, uma vez que elas são usadas constantemente no cotidiano das pessoas, para fazer compras, comunicar-se com amigos, divertir-se, obter informação etc. Entretanto, as demandas das práticas acadêmicas representam uma lide de outra ordem, uma vez que é cobrado dos alunos que realizem essas práticas em boa parte através do digital (conforme Seção 1.5). Assim, os GDTA têm que ser entregues digitados, a consulta a dados informacionais da vida acadêmica ocorre por meio de sistemas digitais da universidade, a comunicação entre professor-aluno-aluno acontece através de aplicativos e redes sociais virtuais, além das interações face a face.

Ao adentrar o ambiente universitário, se o aluno não traz consigo as habilidades do letramento digital, encontra dificuldades e pouca orientação de como proceder no meio virtual, o que pode prejudicar sua aprendizagem. É preciso, pois, pensar em uma formação que oportunize práticas que sejam condizentes com a presença dos letramentos acadêmico e digital, pois conforme afirma Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos”.

Como vimos na Seção 1.5 e no Capítulo 3, os letramentos acadêmico e digital estão entrelaçados nesse Século XXI, porém, o acesso a informações e GDTA *online* apresenta um desafio aos navegantes universitários: é preciso desenvolver a habilidade de procurar, selecionar, usar e transformar as informações disponíveis em conhecimento. Necessário se

torna um trabalho da universidade em formar professores com tal letramento (THEISEN, 2015; FERNANDES, 2016). Os documentos analisados mostram pouco investimento nessa área. Há que se pensar, nos cursos de formação de professores, em uma formação voltada para o letramento acadêmico em confluência com o letramento digital, através de projetos voltados para esse fim, disciplinas com foco no letramento, estímulo à participação em eventos e cursos, trabalho com GDTA durante as aulas, implantação de laboratórios de produção textual, entre outras possibilidades.

O primeiro objetivo específico tratava de analisar os hábitos de leitura de professores e alunos do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina. Os dados indicam que os professores e alunos buscam realizar a leitura dos textos demandados pelo curso através do recurso disponível, seja em papel ou em telas. Quando a leitura é realizada em papel, fazem anotações dentro dos textos ou nas margens, destacam trechos e fazem resumos. Quando a leitura é realizada em telas, eles utilizam programas que lhes permitam fazer anotações dentro ou nas margens dos textos além de destaques em partes que consideram importantes. Ou seja, é uma leitura que enseja uma participação ativa dos membros da academia. Ademais, percebe-se que há um crescente interesse pela leitura digital, a ponto de os alunos tirarem fotos dos textos em livros para realizarem a leitura.

O segundo objetivo específico consistia em analisar os hábitos de escrita de professores e alunos do curso de Letras da UEG-Câmpus Cora Coralina. Em relação a esse objetivo, notamos uma preferência por recursos digitais, como computadores de mesa, *notebooks* e celulares. Além de os GDTA serem produzidos preferencialmente via digital, os alunos e os professores buscam continuamente os recursos disponíveis na rede virtual: textos para embasamento teórico, dicionários, gramáticas, instruções sobre as normas para elaboração do trabalho científico etc.

Tanto na leitura quanto na escrita acadêmica, os alunos indicam que recebem orientações de seus professores como principal fonte de informação para proceder a essas duas ações inerentes ao ambiente universitário, o que lhes propicia um letramento acadêmico. Todavia, não há indicação de orientações a respeito do letramento digital. Eles precisam fazer uso de recursos digitais e aqueles que não sabem fazê-los acabam por ter que aprender na base da prática, isto é, tentativa e erro e orientações de pessoas versadas no uso das ferramentas digitais.

O terceiro objetivo específico foi o de verificar o acesso de professores e alunos do curso às informações digitais. Os dados indicam que os professores e alunos estão acostumados a usar as TIC para seus objetivos próprios como lazer, trabalho e comunicação.

Essa prática com os recursos digitais é levada para dentro de seus cursos, de modo que, para realizar suas pesquisas, acessar dados nas plataformas da universidade, compartilhar informações, manter contato com professores e alunos, participar de eventos, os membros da academia fazem um contínuo uso dos recursos digitais, como acesso a sites, dicionários, aplicativos de comunicação e redes sociais. O desafio, como dito anteriormente, consiste em desenvolver a habilidade de procurar, escolher e transformar a informação em efetivo conhecimento. Consideramos, de acordo com os dados, que os alunos e professores são letrados digitais, pelo menos para suas necessidades acadêmicas, observando-se, que há limitações em um ou outro momento.

Limitações da pesquisa e sugestões de futuras pesquisas

Como é de praxe, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Destacamos duas no momento. A primeira refere-se ao tipo de pesquisa. Nossa intenção foi fazer uma fotografia, um painel, por assim dizer, das interlocuções que acontecem entre o letramento acadêmico e o letramento digital em um curso de Letras, por essa razão, optamos pelo estudo de caso, ideal para obter informações de uma dada unidade foco da pesquisa. Todavia, o estudo de caso tem como limitação a dificuldade (ou impossibilidade) de fazer generalizações a partir de suas conclusões (GIL, 2008).

Por essa razão, e acreditando na importância da análise com os dados da unidade em questão, UEG-Câmpus Cora Coralina, é nossa esperança que nossos resultados possam se juntar a resultados de outras pesquisas de modo a contribuir com as reflexões sobre o tema pesquisado.

A segunda limitação que apontamos é a falta de análise de produções dos GDTA dos alunos e professores durante a pesquisa. Tal análise poderia enriquecer os resultados da pesquisa, contudo, era necessário delimitar nossos instrumentos de coleta de dados e, conforme visto no Capítulo 3, já contávamos com três instrumentos (documentos do curso, questionários e entrevistas) que demandaram uma longa análise no percurso desta tese. Sendo assim, a análise das produções dos GDTA de alunos e professores poderá ser objeto de uma futura pesquisa.

Em acréscimo, como sugestões para futuras pesquisas que busquem compreender mais o papel dos letramentos acadêmico e digital na universidade, apresentamos as seguintes sugestões:

- Análise das aplicações pedagógicas de redes sociais, como o Facebook, e aplicativos de comunicação, como o WhatsApp, nas salas de aula;
- Acompanhamento de disciplinas que versem sobre letramentos acadêmico e digital e como elas são efetivadas no decorrer do semestre letivo;
- Comparação mais profunda entre a leitura e a escrita no papel e no digital;
- Verificação de como os pesquisadores lidam com os GDTA à disposição no mar de informações disponíveis digitalmente;
- Análise do papel do diálogo entre orientador e orientando no processo de produção de GDTA;
- Resultados de trabalhos específicos com GDTA dentro de disciplinas (a exemplo de FERNANDES, 2016) e projetos de extensão (a exemplo de CASELLA, 2016).

Últimas anotações

Realçamos dois aspectos fundamentais com os quais nos deparamos ao realizar esta pesquisa: o olhar do pesquisador e o olhar do professor. Como pesquisadores, consideramos que todo o processo da pós-graduação, desde as disciplinas frequentadas até a escrita da tese, nos proporcionou uma visão *in loco* de letramento acadêmico e digital. Explicamos: esse processo de doutoramento que nos tomou quatro anos realizou-se em duas pontas: por um lado, buscávamos reflexões teóricas sobre a temática pesquisada em artigos, livros, teses etc.; por outro lado vivenciamos, como aluno da pós-graduação, todo o processo que líamos nos textos. Dessa forma, podemos dizer que acrescentamos um grau a mais em nossas habilidades de pesquisar, escrever e divulgar os resultados alcançados, graças ao constante contato com os textos e com os professores da pós-graduação. Em acréscimo, reforçamos, ainda, o quão importante são nossas pesquisas para a universidade e a ciência, uma vez que, como parte desse todo, buscamos contribuir para a constituição dessas duas instituições: a universidade e a ciência.

Além disso, constatamos como é relevante planejar uma pesquisa e durante sua realização, sermos surpreendidos com acontecimentos que não estavam previstos. No nosso caso, fomos surpreendidos com a inventividade dos alunos em utilizar os *smartphones* para tirar fotos dos textos, a fim de proceder sua leitura. Assim, pesquisa, não é apenas uma ação de confirmação de hipóteses, mas também um processo de constantes descobertas.

Como professor, a pesquisa e o processo de doutoramento nos fizeram refletir sobre nossa postura e nossos objetivos para nossas futuras aulas. Se antes tínhamos consciência da importância dos letramentos acadêmicos e digitais na sala de aula, agora essa consciência foi ampliada. Assim, nossa intenção é não apenas promover tais letramentos em nossas aulas, mas também dividir esse conhecimento adquirido com outros profissionais. Ademais, o exemplo de profissionalismo e capacidades empáticas de nosso orientador também exercerá uma influência positiva em nossas atividades como orientador no futuro.

Dividir esse conhecimento com nossos colegas torna-se significativo porque o desenvolvimento dos letramentos na universidade, seja acadêmico ou digital, necessita da participação de todos. Não cabe apenas ao professor de língua portuguesa, ou de produção textual, orientar os caminhos dos letramentos, mas sim a todos os profissionais que trabalham na universidade, incluindo, é claro, aqueles que elaboram os documentos que regem os cursos.

Compreendendo a ciência como uma malha construída fio a fio pelos inúmeros pesquisadores que se aventuram por esse caminho, acreditamos, em uma percepção bakhtiniana, que buscamos neste trabalho dialogar com outras pesquisas que versaram sobre essa temática e esperamos que o painel que apresentamos nesta tese contribua com pesquisas e ações que envolvem letramento acadêmico e letramento digital no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. São Paulo: Papirus: 1995.
- ARAÚJO, Karla. Cresce acesso à internet via televisão. **O Popular**, 21 dez. 2018, p. 10.
- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9, maio/jun. 2013, p. 5-37. Disponível em: http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos_9/benedito_camila.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017
- ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 293-320.
- ARELLANO, Miguel Ángel Márdero; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; CAREGNATO, Sônia Elisa. Editoração eletrônica de revistas científicas com suporte do protocolo OAI. In: Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças (Orgs.). **Preparação de revistas científicas**. São Paulo: Reichmann & Autores, 2005, p. 195-229.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. Vieira. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.
- BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. Leitura e produção textual acadêmica I. – Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: https://ead.ufsc.br/portugues/files/2017/04/livro_EAD2.pdf. Acesso em 31 ago. 2019.
- BANDEIRA, Daniela Perri. Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital. In: In: RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010, p. 116-125.
- BARNES, Rob. **Seja um ótimo aluno: guia prático para um estudo universitário eficiente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2013, p. 99-114, p. 381-396. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>> Acesso em: 14 set. 2018

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Descrição do gênero "defesa" de trabalhos de grau: tipificação e singularidade. **Linguagem em (Dis)curso, Tubarão**, v. 10, n. 3, p. 635-660, Dec. 2010b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2017.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BOMFÁ, Cláudia Regina Ziliotto. **Revistas científicas em mídia digital: critérios e procedimentos para publicação**. Florianópolis, SC: Bookstore Livraria, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARR, Nicholas. **Geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, Guido de Oliveira. **A influência da revisão colaborativa na produção textual em língua inglesa**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010. (Coleção Olhares).

CARVALHO, Guido de Oliveira. O uso de citações e referências no texto acadêmico. In: Ebe Maria de Lima Siqueira; Regina Emos da Luz. (Org.). **Escola, Comunidade e Universidade: Construindo Caminhos**. Goiânia: Câne Editorial, 2016, v. 1, p. 81-92.

CARVALHO, Guido de Oliveira; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; SOUSA FILHO, Sinval Martins. O gênero artigo científico: constâncias e mudanças diante das novas tecnologias. In: Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. (Org.). **Gêneros do discurso: dialogando com Bakhtin**. 1ed.Campinas-SP: Pontes, 2017, p. 153-179.

CARVALHO, Guido de Oliveira et al. A relação professor-aluno nas aulas de língua inglesa na "era" da internet: novos desafios e novos papéis. In: MELLO, Marcelo de (Org.). **Universidade, pesquisa e produção do conhecimento**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p. 23-39.

CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. O letramento acadêmico e o curso de extensão leitura de textos acadêmicos. In: SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de; CARVALHO, Guido de Oliveira (Org.). **Extensão universitária: metodologia e experiências**. Goiânia GO: Editora da PUC Goiás, 2016, p. 205-219.

CASTRO, Cláudio Moura. **Como redigir e apresentar um trabalho científico**. São Paulo: Pearson, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Editora UNESP, 2009.

CORRÊA, Priscila Monteiro. Os desafios enfrentados por alunos do curso de Pedagogia na relação com a leitura e com a escrita na universidade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, p. 119-138, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1644/1492>. Acesso em: 30 jun. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 25-40.

COSTA, Deborah; SALCES, Claudia Dourado de. **Leitura & produção de textos na universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, p. 129, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13235/12085>. Acesso em: 07 abr. 2017.

DE SORDI, José Osvaldo. **Elaboração de pesquisa científica: seleção, leitura e redação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DIONISIO, Angela. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir, GAYDECKZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebenecher (org.) **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137-152.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa Costa. Por uma matriz de letramento digital. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, 2009, Belo Horizonte. Hipertexto 2009. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009, p. 1-19. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

DORSA, Arlinda Cantero. Os diferentes gêneros textuais utilizados na universidade: o papel docente e discente neste caminhar. **Cadernos do CNLF (CiFEFiL)**, v. XVII, p. 101-110, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/08.pdf. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRAGON, Rayder. A letra cursiva está com os dias contados? Especialistas respondem. 2015. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/03/17/a-letra-cursiva-esta-com-os-dias-contados-especialistas-respondem.htm> > Acesso em: 21 abr. 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESTÁCIO, Leticia Silvana dos Santos. A importância do currículo lattes como ferramenta que representa a ciência, tecnologia e inovação no país. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 2, ESPECIAL, p. 300-311, abr./ jul., 2017. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1353/pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERNANDES, Eliane Marquez Fonseca. Gêneros acadêmicos: práticas de interpretação e produção de textos. **REVELLI**, v.8 n.3. Setembro/2016. p. 23-38. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5448>. Acesso em: 28 abr. 2017.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>. Acesso em: 07 abr. 2017

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 2, p. 357-369, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abr.alin/article/view/32436>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 21 abr. 2017.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture (Impresso), v. 30, p. 177-187, 2008. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10136/1/artigo%20Acta%20Scient%20008%20.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

FRANÇA, Luísa. **Saiba o que é projeto político pedagógico**. 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-17.

FURTADO, Vanessa Raquel da Costa. Hiperleitura e letramento em ambiente virtual. **Conhecimento Prático: Língua Portuguesa**, Escala Educacional, p. 60-63, set./out. 2012.

FUZA, Angela Francine; FIAD, Raquel Salek; GOMES, Lidiane Nickel. Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor. **Revista Interfaces**, v. 6, n. 1, p. 37-52, 2015. Disponível em: http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/3498. Acesso em: 07 abr. 2017.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAMA, Agleice Marque. O letramento digital e a escola como sua principal agência. **Memento** (Três Corações), v. 3, p. 20-32, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798989.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

GEE, James Paul. **The New Literacy Studies** from: The Routledge Handbook of Literacy Studies Routledge. Published online on: 26 May 2015. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 08 Jul 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Heitor Antônio. O conceito de letramento matemático: algumas aproximações. **Virtú** (UFJF), v. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a14.pdf>. Acesso em 05 dez. 2019.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

HARTLEY, James. **Academic writing and publishing**: a practical handbook. New York: Routledge, 2008.

HARTMANN, Schirley Horácio de; SANTAROSA, Sebastião Donizete. **Práticas de escrita para o letramento no ensino superior**. Curitiba: IBPEX, 2011.

HINKEL, Thiago Alonso; KOERNER, Rosana Mara. As contribuições do curso de letras para o letramento digital: o que dizem estudantes e egressos. **Texto Digital** (UFSC), v. 11, p. 226-249, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v11n1p226/29777>. Acesso em: 07 abr. 2017.

HOLANDA, Juliana. Mãos atadas. **Revista Língua Portuguesa**, n. 71, Editora Segmento, p. 24-26, set. 2011.

HORCADES, Carlos M. **A evolução da escrita**: história ilustrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2007.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**: linguagem e método. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

KERSCH, Dorotea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 10, p. 54-64, 2014. Disponível em: www.seer.upf.br/index.php/rd/article/download/4096/2640. Acesso em: 22 abr. 2017

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola?. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRESS, Gunther. Gains and Losses: New Forms of Texts, Knowledge, and Learning. **Computers and Composition**, v. 22, 2005, p. 5-22.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Atlas, 2012.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Jun. 98, Vol. 23 Issue 2, p. 157-170.

_____. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. **São Paulo: Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. (Tradução: KOMESU, F.; FISCHER, A.). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Práticas e eventos de letramento na Educação a Distância. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2013, Recife. **Anais Eletrônicos do Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 2013. Disponível em < <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/PR%C3%81TICAS%20E%20EVENTOS%20DE%20LETRAMENTO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20DIST%C3%82NCIA.pdf>> Acesso em: 04 out. 2019.

LIMA, Erida Souza Lima. **Sei navegar na internet**: serei eu um letrado digital? Jundiaí: Paco Editorial, 2016

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MACIEL, João Wanderberg Gonçalves; LIMA, Joselito Elias Cipriano de. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica e profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (orgs). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010, p. 148-160.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 45-65.

MAIA, Rosane Tolentino. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. **Revista Urutagua**, Maringá-PR, n. 14 – dez. 07/jan./fev./mar. 2008, p. 1-8. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14maia.PDF>. Acesso em: 31 ago. 2019.

MANOSSO, Radamés. O software que nos corrige. **Discutindo Língua Portuguesa**, Escala Educacional, p. 24-27, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 15-80.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 17-31.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 07 abr. 2017.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENDES, Maria Tereza Reis; CRUZ, Anamaria da Costa; CURTY, Marlene Gonçalves. **Citações: quando, onde e como usar (NBR 10520/2002)**. Niterói: Intertexto, 2005.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. Produção do texto final. In: MENDONÇA, Alzino Furtado de et al. **Metodologia científica: guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Goiânia: Faculdades Alfa, 2003, p 85-96.

MORAES, Márcia Cristina. Do ponto de interrogação ao ponto: a utilização dos recursos da internet na educação pela pesquisa. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 65-75

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela, Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MURANO, Edgard. Na ponta dos dedos. **Revista Língua Portuguesa**, n. 92, Editora Segmento, p. 18-19, jun 2013.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **O letramento no curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1661>. Acesso em 14 set. 2018.

OLIVEIRA, Eliane Feitosa. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação**. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Editora da UFOP, 2009.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. **DisSol**, Pouso Alegre, ano IV, n. 5, jan./jun. 2017, p. 89-101. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=revistadissol&page=article&op=view&path%5B%5D=167&path%5B%5D=161>. Acesso em: 14 set. 2018.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3345>. Acesso em: 14 set. 2018.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **Esculpindo a profissão docente**. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. Pesquisas sobre letramento no Brasil: aproximações reflexivas sobre o tema. In: **VI SIGET 2011 - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2011, Natal - RN. VI SIGET 2011, 2011. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20A.%20Pasquotte%20Vieira%20\(UNICAMP-IEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20A.%20Pasquotte%20Vieira%20(UNICAMP-IEL).pdf). Acesso em: 22 abr. 2017.

PAVÃO JÚNIOR, Jadyr. A língua do Google. **Veja**, Editora Abril, n. 2163, p. 122-131, 5 maio 2010.

PEREIRA, Eunice Braga. Do letramento digital ao acadêmico: dinâmica interacional e práticas de escrita no Facebook. **Revista Linha D'Água** v. 28, p. 67-82, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/96988/98224>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 13-24.

PETROIANU, Andy. Critérios para Autoria e Avaliação de um Trabalho Científico. **Revista de Psiquiatria Clínica** (USP. Impresso), v. 37, p. 1-5, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v37n1/a01v37n1>. Acesso em: 31 ago. 2019.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 116-126, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11883/8889>. Acesso em 02 nov. 2014.

PIVA JR., Dilermando. **Sala de aula digital**: uma introdução digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

PORTER, Jim. Why technology matters to writing: a cyberwriter's tale. **Computers and Composition**, v. 20, 2003, p. 375-94.

PROCÓPIO, Ednei. **O livro na era digital**: o mercado editorial e as mídias digitais. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação com tecnologia**: texto, hipertexto e leitura. Wak Editora, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. KD o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-243.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 125-151.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e letramentos digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa; ROCHA, Jorge. Letramento digital de estudantes universitários: estudo de caso. **Informática Pública** (Belo Horizonte), v. 9, p. 29-36, 2007. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO9_N2_PDF/letramento-digital.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. 2012. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-966FHY/disserta_o_rodrigues_ana_paula_da_silva.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 abr. 2017

RODRIGUES, Efraim. **Histórias impubescíveis sobre trabalhos acadêmicos e seus autores**. Londrina: Editora Planta, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROJO, Roxanne; BARBOSA, Jacqueline P. (orgs.). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SABBATINI, Marcelo. **Publicações eletrônicas na internet**. São Caetano do Sulva: Yendis Editora, 2005.

SANCHES, Karine Penariol. A normatização do artigo científico e a estabilidade do gênero. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 38, p. 165-179, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 211-221, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017

SANTOS; Kátia Regina; MAFFEI, Willer Soares. Aprendendo a orientar. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 59-84.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana Goldberg. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota; CARDOSO, Chislene Moreira. Letramentos e multiletramentos: práticas de texto no ensino superior. **Revlet - Revista Virtual de Letras**, v. 08, p. 238-252, 2016. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/387.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SILVA, Terezinha Elizabeth da; TOMAÉL, Maria Inês. Fontes de informação na internet: a literatura em evidência. In: TOMAÉL, Maria Inês; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Orgs.). **Avaliação de fontes de informação na internet**. Londrina: Eduel, 2004, p. 1-17.

SILVA, Marcelo Oliveira; VITÓRIA, Maria Inês Corte. A experiência de escrita no trabalho de conclusão de curso: Percepções de alunos de um curso superior de tecnologia em gestão de recursos humanos. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 6, p. 83-99, 2014. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1081/1121>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

SIMOES, Luciene Juliano; JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. In: SIELP Seminário Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. **ANAIS DO SIELP**. Uberlândia: UFU, 2014. v. 1, p. 1-10. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/201..pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 255-281, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Capítulos fichados: As muitas facetas da alfabetização; Letramento e alfabetização: as muitas facetas; Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos)

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2014.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedv**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2017.

SOUZA FILHO, Sinval Martins de. Relato de experiência do curso Tópicos de ensino de língua portuguesa: gêneros discursivos-textuais e análise linguística. In: SOUSA FILHO, S. M. e ARAUJO, L. K. (org.) **Gêneros discursivos e análise linguística no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 17-46.

STEPHANI, Adriana Demite; ALVES, Tauana da Cunha. A escrita na universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 27, jul./dez. 2017, p. 529-550. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5688>. Acesso em: 18 ago. 2018.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base Para uma comparação com o Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2019

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

THEISEN, Jossemar de Matos. Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. **Entrepalavras**, v. 4, p. 164-179, 2014. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/355/246>. Acesso em: 28 abr. 2017.

THEISEN, Jossemar de Matos. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/O-Letramento-Digital-e-a-Leitura-Online-no-Contexto-Universitario-Jossemar-de-Matos-Theisen.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRZESNIAK, Piotr. Hoje vou escrever um artigo científico: a construção e a transmissão do conhecimento. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 15-38.

VALENTE, Rafaela Queiroz Moraes; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Letramento científico: estudo comparativo a respeito da produção escrita de trabalhos acadêmicos na universidade. **ArReDia**, v. 3, p. 98-128, 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/ojs/index.php/arredia/article/view/3064/1729>. Acesso em: 22 abr. 2017.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: Araújo, Júlio César (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 244-265.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade: fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Ideias sobre Linguagem), p. 41-64.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E

Pesquisador: Guido de Oliveira Carvalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65672117.7.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.155.054

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Os efeitos das novas tecnologias na leitura e escrita universitárias: interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital. Pesquisador Responsável: Guido de Oliveira Carvalho. CAAE:65672117.7.0000.5083. Instituição Proponente: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Esta pesquisa de Doutorado pretende analisar como as práticas de leitura e escrita de professores e alunos universitários foram modificadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias como computadores, internet, smartphones etc. Tendo em vista que o acesso à informação aumentou e a escrita pode se beneficiar de novas tecnologias, buscaremos verificar quais os efeitos dessas tecnologias na leitura e escrita acadêmicas, contribuindo assim com a discussão sobre o tema. O tipo de pesquisa se enquadra no estudo de caso e será realizada no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. A fim de concretizar a coleta de dados, serão utilizados questionários aplicados junto a 110 alunos e professores do curso de Letras da UEG Campus Cora Coralina. Após a aplicação dos questionários, alguns professores e alunos serão selecionados para serem entrevistados. O objetivo será aprofundar questões pertinentes ao tema que poderão surgir no questionário. De acordo com Alves-Mazotti e Gewandszajder (1999), a entrevista oferece a possibilidade de tratar de temas de uma forma mais profunda do que o uso de questionários. Para a realização da pesquisa, seguiremos as seguintes

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.155.054

etapas: levantamento da bibliografia sobre a temática em questão; aplicação de questionários aos alunos e entrevistas dos professores; tratamento e análise dos dados; e redação do texto com as conclusões da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Verificar como estão se procedendo as atividades de leitura e escrita acadêmica face ao desenvolvimento de novas tecnologias e, a partir dos resultados, apresentar sugestões para procedimentos objetivando a ampliação do letramento acadêmico e digital. Objetivos Secundários: Analisar os hábitos de leitura de professores e alunos universitários; Analisar os hábitos de escrita de professores e alunos universitários; Verificar o acesso de professores e alunos às informações digitais; Observar como utilizam as novas tecnologias em prol da leitura e escrita acadêmica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores relatam como riscos, possíveis constrangimentos decorrentes da aplicação da pesquisa. Em relação aos benefícios, relatam como benefícios acadêmicos a elaboração da tese, a publicação de artigos, a divulgação em eventos, entre outros. E como benefícios sociais relatam a contribuição com a discussão acerca dos impactos das novas tecnologias, em especial o computador e a internet, nos procedimentos acadêmicos. Pretende também fornecer subsídios para os professores e alunos utilizarem de recursos da rede.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante porque pretende conhecer as práticas de leitura de alunos e professores universitários, tendo em vista propor melhor compatibilização entre letramento acadêmico e letramento digital. O cronograma, prevê o início da pesquisa para 01/08/2017, compatível com aprovação pelo CEP. Apresenta como roteiro com as questões norteadoras da pesquisa, as mesmas questões problema da pesquisa. O TCLE está incompleto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentam os seguintes documentos: Informações Básicas do Projeto; Folha de Rosto do Conep;

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.155.054

Projeto Detalhado; Termo de Compromisso assinado pelo pesquisador e pelo orientador; TCLE; Termo de Anuência da UEG.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos, verifica-se que o pesquisador atendeu todas as exigências para o presente processo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para novembro de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_877427.pdf	24/05/2017 19:36:15		Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Pesquisa_Guido_2017_v2.pdf	24/05/2017 19:32:21	Guido de Oliveira Carvalho	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_da_UEG_Pesquisa_Guido_2017.pdf	24/05/2017 19:30:29	Guido de Oliveira Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Doutorado_Guido_2017_v2.pdf	24/05/2017 19:28:02	Guido de Oliveira Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Pesquisa_Guido_2017_v2.pdf	24/05/2017 19:26:33	Guido de Oliveira Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Pesquisa_Guido_2017.pdf	13/03/2017 21:06:12	Guido de Oliveira Carvalho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.155.054

GOIANIA, 04 de Julho de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A **Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL**, coordenado pelo pesquisador **Guido de Oliveira Carvalho** na **Universidade Federal de Goiás**.

A **Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de **junho de 2017 até dezembro de 2017**.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 06 de março de 2017

Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira
DIRETOR EDUCACIONAL
UEG/UnU de Goiás
PORT./GAB. n.º 007/2014

Prof. Me. Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

Diretor Educacional/UEG Câmpus Goiás

Port./Gab. N° 007/2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS CORA CORALINA

Endereço: Av. Dr. Deusdete Ferreira de Moura, s/n°, Centro, CEP 76.600-000

Telefone: (62) 3936-2160 / (62) 3371-4971

E-mail: dir.goias@ueg.br

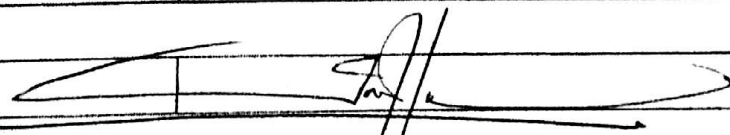
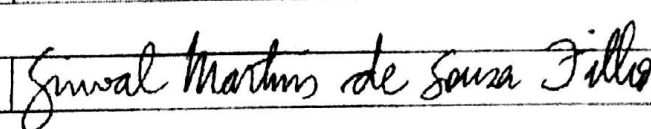
ANEXO C: TERMO DE COMPROMISSO



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador responsável do projeto intitulado "OS EFETOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL". Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 06/03/2017

<i>Nome do Pesquisador</i>	<i>Assinatura</i>
1. Guido de Oliveira Carvalho	
<i>Nome do Orientador</i>	<i>Assinatura</i>
2. Sival Martins de Sousa Filho	

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL**”. Meu nome é **Guido de Oliveira Carvalho**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é **Linguística Aplicada**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail **longevos@hotmail.com** e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: **(62) 98482-2231**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título, justificativa, objetivos;

Título da pesquisa: **OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL**

Justificativa:

Este projeto visa contribuir com a discussão acerca dos impactos das novas tecnologias, em especial o computador e a *internet*, nos procedimentos acadêmicos. Pretende-se também fornecer subsídios para os professores e alunos utilizarem de recursos da rede.

Objetivos:

Geral:

- Verificar como estão se procedendo as atividades de leitura e escrita acadêmica face ao desenvolvimento de novas tecnologias e, a partir dos resultados, apresentar sugestões para procedimentos objetivando a ampliação do letramento acadêmico e digital.

Específicos:

- Analisar os hábitos de leitura de professores e alunos universitários;
- Analisar os hábitos de escrita de professores e alunos universitários;
- Verificar o acesso de professores e alunos às informações digitais;
- Observar como utilizam as novas tecnologias em prol da leitura e escrita acadêmica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS



- 1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.
Serão utilizados questionários e entrevistas gravadas (apenas áudio) para a coleta de dados. Desta forma, informe, no item 1.11, sua autorização para o uso desses dados na pesquisa. Marque sua opção na seção “Consentimento da Participação na Pesquisa”.
- 1.3 É possível que as perguntas contidas no questionário ou na entrevista lhe causem algum constrangimento, contudo, se assim ocorrer, você poderá se recusar a responder tais perguntas. Informamos que os benefícios da pesquisa se darão em dois níveis: acadêmicos (tese, publicação de artigos, divulgação em eventos etc) e sociais (este projeto visa contribuir com a discussão acerca dos impactos das novas tecnologias, em especial o computador e a internet, nos procedimentos acadêmicos. Pretende-se também fornecer subsídios para os professores e alunos utilizarem de recursos da rede.)
- 1.4 Quando da aplicação dos questionários e/ou da entrevista, se necessário a locomoção dos participantes, as despesas com transporte e alimentação serão ressarcidas pelo pesquisador.
- 1.5 Seu nome não será divulgado, sendo sua participação identificada apenas através de pseudônimo.
- 1.6 A qualquer momento, você poderá se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 1.7 Você poderá se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;
- 1.8 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- 1.9 Os resultados da pesquisa serão apresentados em forma de tese, publicação de artigos, divulgação em eventos etc);
- 1.10 Você tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sinta prejudicado de alguma forma;
- 1.11 Os questionários respondidos e as entrevistas gravadas serão armazenados em banco de dados pessoal para novas pesquisas sobre o tema, em virtude de: a) a temática da pesquisa é de interesse social e os dados obtidos podem ser analisados sob outro viés teórico b) os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; c) Os resultados da pesquisa serão apresentados em forma de tese, publicação de artigos, divulgação em eventos etc); Por favor, faça uma rubrica na sua opção com relação à autorização da guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras:
() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;
() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;
Por favor, rubriche dentro do parêntese com a proposição escolhida.



1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiás, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO E: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Pesquisa “OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL”

Pesquisador: GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO

Programa de Pós-Graduação Letras e Linguística da UFG

Por favor, responda às seguintes questões marcando quantos itens desejar. Seu nome será mantido em sigilo. Se necessário, acrescente comentários ao lado das questões ou no verso da folha.

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Idade: _____

Turma: _____ E-mail: _____

Sexo () Masculino () Feminino. Cidade onde mora: _____

Trabalha atualmente? () sim () não Em quê? _____

Formação Ensino Fundamental: () escola pública () escola particular

Formação Ensino Médio: () escola pública () escola particular

Uso de tecnologias

1. Você possui:

Computador de mesa? () sim () não

Notebook? () sim () não

Netbook? () sim () não

Tablet? () sim () não

Smartphone? () sim () não

Ipad? () sim () não

Iphone? () sim () não

E-Reader (Kindle, Kobo, Lev etc) () sim () não

2. Você tem familiaridade com a informática? () sim () não

Em caso de resposta negativa, quais são suas dificuldades? _____

3. Você acessa a *internet*? () sim () não

4. Onde?

() em casa, no meu computador

() em *lan houses*

() em computador de amigos

() na faculdade, com o computador do local

() na faculdade, com meu notebook

() no trabalho, com o computador do local

() no trabalho, com meu computador

() em outro lugar: _____

5. Quais os motivos para seu uso da *internet*?

() Conversar com amigos

() Pesquisar para meus estudos

() Fazer trabalhos acadêmicos

() Fazer downloads

() Ver vídeos

() Ouvir música

() Ouvir rádio

() Ver notícias

() Ler livros, revistas e jornais

() Utilizar e-mail

() Fazer matrícula no curso

() Acompanhar as notas das disciplinas

() Descobrir significados de palavras

() Verificar a ortografia de alguma palavra

() Participar de concursos

() Participar de eventos

() Comunicar-se com os professores

() Comunicar-se com os colegas do curso

() Comunicar-se com os amigos

() Outros: _____

6. Qual sua frequência de uso da *internet*?

- todos os dias algumas vezes por semana
 uma vez por semana raramente

7. Quando na *internet*, qual língua você utiliza?

- português português e inglês
 português, inglês e espanhol outras línguas. Quais: _____

8. Você costuma utilizar algum tradutor eletrônico ou online? sim não

9. Em caso positivo, qual e para quais objetivos você utiliza tradutor eletrônico?

10. Para quais línguas você usa tradutor?

- do português para o inglês
 do inglês para o português
 outras línguas. Quais? _____

11. Você revisa o texto traduzido? sim não

12. Você contribui com o conteúdo disponível na internet? sim não

De que forma?

- Tem blog
 Publica textos
 Publica artigos científicos
 Escreve comentários em notícias
 Posta vídeos
 Posta fotos
 Faz upload de arquivos acadêmicos em sites de repositórios (Academia.edu, Scribd, ResearchGate, SlideShare etc.)
 Outros: _____

13. Quais outros recursos tecnológicos você utiliza para realizar seus estudos na universidade?

14. Quais dos aplicativos/programas/redes sociais a seguir você utiliza:

- WhatsApp Instagram Twitter Facebook
 LinkedIn Telegram Flickr Tumblr
 Outros: _____

15. Usa algum desses aplicativos/programas/redes sociais em sua vida acadêmica? Sim Não

16. Se sim, quais aplicativos/programas/redes sociais e com que objetivos?

17. Você frequenta

- disciplinas presenciais disciplinas semipresenciais disciplinas online

18. O curso tem alguma disciplina em que as novas tecnologias são discutidas? sim não
Em caso positivo, qual disciplina: _____

Hábitos de leitura acadêmica

19. Quais gêneros acadêmicos você lê em seu curso?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Resenhas | <input type="checkbox"/> Capítulos de livros | <input type="checkbox"/> Dissertações de mestrado |
| <input type="checkbox"/> Artigos científicos | <input type="checkbox"/> Livros literários | <input type="checkbox"/> Teses de doutorado |
| <input type="checkbox"/> Resumo | <input type="checkbox"/> Livros teóricos | <input type="checkbox"/> Revistas de divulgação |
| <input type="checkbox"/> Fichamentos | <input type="checkbox"/> Manuais normativos | (revistas publicadas em banca) |
| <input type="checkbox"/> Periódicos científicos | <input type="checkbox"/> Monografias/TC | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | | |

20. Você recebeu orientações sobre como proceder à leitura desses gêneros acadêmicos?

- Recebi orientações dos professores
- Recebi orientações dos colegas
- Recebi orientações de outras pessoas. _____
- Procuo informações sobre como proceder na internet. Onde? _____
- Outras formas: Quais? _____

25. Em quais os suportes você costuma ler?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Em papel | <input type="checkbox"/> Em computadores |
| <input type="checkbox"/> Em <i>tablets</i> | <input type="checkbox"/> Em <i>e-readers</i> (como <i>Kindle, Kobo, Lev</i> etc) |
| <input type="checkbox"/> Em <i>smartphones</i> | <input type="checkbox"/> Em <i>Ipads</i> |
| <input type="checkbox"/> Em <i>Iphones</i> | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

21. Quais são seus hábitos de leitura de textos impressos (papel)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras individuais | <input type="checkbox"/> Usa marca-texto |
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras coletivas | <input type="checkbox"/> Resume o texto |
| <input type="checkbox"/> Utiliza <i>post-it</i> para marcar algum item do texto | <input type="checkbox"/> Faz fichamento do texto |
| <input type="checkbox"/> Sublinha o texto | <input type="checkbox"/> Escreve anotações nas margens no texto |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | <input type="checkbox"/> Escreve anotações dentro do texto |

22. Ao se deparar com textos digitais (na tela do computador), você:

- Lê na tela do computador/*tablet*/notebook
- Prefere imprimir o texto para ler
- tanto faz

23. Quais são seus hábitos de leitura de textos digitais (tela do computador)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras individuais | <input type="checkbox"/> Resume o texto |
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras coletivas | <input type="checkbox"/> Faz fichamento do texto |
| <input type="checkbox"/> Sublinha o texto usando o programa de computador | <input type="checkbox"/> Escreve anotações no texto usando o programa de computador |
| <input type="checkbox"/> Marca trechos usando o programa de computador | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

24. Como você adquire os textos para ler?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Biblioteca | <input type="checkbox"/> Fotocópia |
| <input type="checkbox"/> Busca na internet | <input type="checkbox"/> Compra de livros (papel) |
| <input type="checkbox"/> Compra de livros (digital) | <input type="checkbox"/> Compra de revistas |
| <input type="checkbox"/> Ganha livros de presente/brinde | <input type="checkbox"/> Empréstimos |
| <input type="checkbox"/> Faz download de textos digitais em sites disponíveis na internet | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

26. Marque o que você considera suas dificuldades de leitura:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> A linguagem do texto | <input type="checkbox"/> Falta de interesse no texto |
| <input type="checkbox"/> O conteúdo do texto | <input type="checkbox"/> Falta de hábitos de leitura |

- O gênero textual
 O suporte digital do texto (quando o texto está em tela de computador, *tablet* ou *smartphone*)
 Outros: _____
- Manuseio dos formatos digitais de texto
 Navegação na internet

Hábitos de escrita acadêmica

27. Quais gêneros acadêmicos você costuma escrever na universidade?

- Artigos científicos Resenhas Projetos de pesquisa
 Resumos Fichamentos Monografias/TC
 Relatórios de estágio Banners Relatórios de pesquisa
 Outros: _____

28. Como você aprendeu a escrever esses gêneros?

- Recebi orientações dos professores da graduação
 Recebi orientações dos colegas
 Recebi orientações de outras pessoas. _____
 Leio manuais sobre como produzir esses gêneros.
 Procuo informações sobre como proceder na internet. Onde? _____
 Outras formas: Quais? _____

29. Quais dos suportes a seguir, você utiliza para escrever?

- Papel Computadores *Tablets*
 Smartphones Em *Ipads* Em *Iphones*
 Outros: _____

30. Quais são seus hábitos de escrita?

- Escreve o texto no papel e depois digita no computador
 Escreve o texto no papel e pede para alguém digitar no computador
 Faz algumas anotações no papel e depois digita no computador
 Pesquisa conteúdo na internet durante a escrita
 Pesquisa questões de gramática na internet durante a escrita
 Outros: _____
- Busca palavras em dicionários virtuais
 Busca palavras em dicionários de papel
 Digita direto no computador
 Usa lápis
 Usa caneta
 Digita no *tablet*
 Elaboro roteiro antes de escrever
 Faz revisão do texto

31. Quais os recursos disponibilizados no computador você utiliza no processo de escrita?

- Bloco de notas Dicionários digitais
 Processadores de texto Pesquisa na internet para solucionar dúvidas
 Busca textos na internet para embasamento teórico Gramáticas online
 Outros: _____

32. Quais as dificuldades de escrita acadêmica?

- Uso do computador Revisão do texto
 Aspectos linguísticos Normas da ABNT
 Formatação do texto Citações
 Linguagem acadêmica Referências
 Tempo para concluir o texto Compreensão dos textos lidos antes de escrever seu texto.
 Planejamento do texto
 Falta de interesse

() Falta de contato frequente com os gêneros textuais acadêmicos

() Outros: _____

33. Como os professores retornam seus textos:

() Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto impresso

() Todos com a nota e com observações nas margens do texto impresso

() Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto através de e-mail, usando arquivo do Word.

() Todos com a nota e com observações nas margens do texto através de e-mail, usando arquivo do Word.

() Outros: _____

34. Você já teve algum texto publicado? () sim () não

Em caso positivo, quantos e onde (Artigo em periódico, anais de eventos, livros etc.) _____

35. O curso tem alguma disciplina em que a produção do texto acadêmico é discutida?

() sim () não. Em caso positivo, qual disciplina? _____

Atividades acadêmicas

36. Você participa de algum programa acadêmico? () sim () não

() Monitoria. Qual? _____

() PBID. Qual? _____

() Bolsa permanência

() Curso de língua. Qual? _____

() Iniciação científica. Qual? _____

() Projeto de extensão. Qual? _____

() Outro: _____

37. Você costuma participar de eventos acadêmicos (palestras, seminários, semana de letras, jornadas etc.)?

() sim, como ouvinte () sim, apresentando trabalhos acadêmicos () não costumo participar

38. Você possui Currículo Lattes? () sim () não

39. As práticas de leitura e escrita acadêmicas têm influenciado suas práticas de leituras e escrita fora do contexto universitário? () sim () não

Em caso positivo, como? _____

40. Você conhece o termo “Letramento Acadêmico”? () sim () não

Em caso positivo, escreva um comentário sobre o termo: _____

41. Você conhece o termo “Letramento Digital”? () sim () não

Em caso positivo, escreva um comentário sobre o termo: _____

42. Algum último comentário? Se necessário utilize o verso da folha.

ANEXO F: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

**Pesquisa “OS EFEITOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA LEITURA E ESCRITA
UNIVERSITÁRIAS: INTERLOCUÇÃO ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E
LETRAMENTO DIGITAL”**

Pesquisador: GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO

Programa de Pós-Graduação Letras e Linguística da UFG

Por favor, responda às seguintes questões marcando quantos itens desejar. Seu nome será mantido em sigilo. Se necessário, acrescente comentários ao lado das questões ou no verso da folha.

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Idade: _____

E-mail: _____

Sexo () Masculino () Feminino. Cidade onde mora: _____

Formação: () Graduação em _____ () Especialização em _____

() Mestrado em: _____ () Doutorado em: _____

Uso de tecnologias

1. Você possui:

Computador de mesa? () sim () não

Notebook? () sim () não

Netbook? () sim () não

Tablet? () sim () não

Smartphone? () sim () não

Ipad? () sim () não

Iphone? () sim () não

E-Reader (Kindle, Kobo, Lev etc) () sim () não

2. Você tem familiaridade com a informática? () sim () não

Em caso de resposta negativa, quais são suas dificuldades? _____

3. Você acessa a *internet*? () sim () não

4. Onde?

() em casa, no meu computador

() em *lan houses*

() em computador de amigos

() na faculdade, com o computador do local

() na faculdade, com meu notebook

() no trabalho, com o computador do local

() no trabalho, com meu computador

() em outro lugar: _____

5. Quais os motivos para seu uso da *internet*?

() Conversar com amigos

() Pesquisar para meus estudos

() Fazer trabalhos acadêmicos

() Fazer downloads

() Ver vídeos

() Ouvir música

() Ouvir rádio

() Ver notícias

() Ler livros, revistas e jornais

() Utilizar e-mail

() Registrar as notas das disciplinas

() Cadastrar projetos no sistema virtual da UEG

() Descobrir significados de palavras

() Verificar a ortografia de alguma palavra

() Participar de concursos

() Participar de eventos

- Comunicar-se com os amigos Comunicar-se com os outros professores
 Comunicar-se com os alunos do curso (orientações, repasse de material, indicações de leitura etc.)
 Outros: _____

6. Qual sua frequência de uso da *internet*?

- todos os dias algumas vezes por semana
 uma vez por semana raramente

7. Quando na *internet*, qual língua você utiliza?

- português português e inglês
 português, inglês e espanhol outras línguas. Quais: _____

8. Você costuma utilizar algum tradutor eletrônico ou online? sim não

9. Em caso positivo, qual e para quais objetivos você utiliza tradutor eletrônico?

10. Para quais línguas você usa tradutor?

- do português para o inglês
 do inglês para o português
 outras línguas. Quais? _____

11. Você revisa o texto traduzido? sim não

12. Você contribui com o conteúdo disponível na internet? sim não

De que forma?

- Tem blog
 Publica textos
 Publica artigos científicos
 Escreve comentários em notícias
 Posta vídeos
 Posta fotos
 Faz upload de arquivos acadêmicos em sites de repositórios (Academia.edu, Scribd, DSpace, ResearchGate, SlideShare etc.)
 Outros: _____

13. Quais outros recursos tecnológicos você utiliza para realizar seus estudos na universidade?

14. Quais dos aplicativos/programas/redes sociais a seguir você utiliza:

- WhatsApp Instagram Twitter Facebook
 LinkedIn Telegram Flickr Tumblr
 Outros: _____

15. Usa algum desses aplicativos/programas/redes sociais em sua vida acadêmica? Sim Não

16. Se sim, quais aplicativos/programas/redes sociais e com que objetivos?

17. Você ministra

- disciplinas presenciais disciplinas semipresenciais disciplinas online

18. O curso tem alguma disciplina em que as novas tecnologias são discutidas? () sim () não
Em caso positivo, qual disciplina: _____

Hábitos de leitura acadêmica

19. Quais gêneros acadêmicos você lê em seu curso?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Resenhas | <input type="checkbox"/> Capítulos de livros | <input type="checkbox"/> Dissertações de mestrado |
| <input type="checkbox"/> Artigos científicos | <input type="checkbox"/> Livros literários | <input type="checkbox"/> Teses de doutorado |
| <input type="checkbox"/> Resumo | <input type="checkbox"/> Livros teóricos | <input type="checkbox"/> Revistas de divulgação |
| <input type="checkbox"/> Fichamentos | <input type="checkbox"/> Manuais normativos | (revistas publicadas em banca) |
| <input type="checkbox"/> Periódicos científicos | <input type="checkbox"/> Monografias/TC | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | | |

20. Você recebeu orientações sobre como proceder à leitura desses gêneros acadêmicos?

- Recebi orientações dos professores na graduação
 Recebi orientações dos colegas na graduação
 Recebi orientações de outras pessoas. _____
 Procuro informações sobre como proceder na internet. Onde? _____
 Outras formas: Quais? _____

25. Em quais os suportes você costuma ler?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Em papel | <input type="checkbox"/> Em computadores |
| <input type="checkbox"/> Em <i>tablets</i> | <input type="checkbox"/> Em <i>e-readers</i> (como <i>Kindle, Kobo, Lev</i> etc) |
| <input type="checkbox"/> Em <i>smartphones</i> | <input type="checkbox"/> Em <i>Ipads</i> |
| <input type="checkbox"/> Em <i>Iphones</i> | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

21. Quais são seus hábitos de leitura de textos impressos (papel)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras individuais | <input type="checkbox"/> Usa marca-texto |
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras coletivas | <input type="checkbox"/> Resume o texto |
| <input type="checkbox"/> Utiliza <i>post-it</i> para marcar algum item do texto | <input type="checkbox"/> Faz fichamento do texto |
| <input type="checkbox"/> Sublinha o texto | <input type="checkbox"/> Escreve anotações nas margens no texto |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | <input type="checkbox"/> Escreve anotações dentro do texto |

22. Ao se deparar com textos digitais (na tela do computador), você:

- Lê na tela do computador/*tablet*/notebook
 Prefere imprimir o texto para ler
 tanto faz

23. Quais são seus hábitos de leitura de textos digitais (tela do computador)?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras individuais | <input type="checkbox"/> Resume o texto |
| <input type="checkbox"/> Realiza leituras coletivas | <input type="checkbox"/> Faz fichamento do texto |
| <input type="checkbox"/> Sublinha o texto usando o programa de computador | <input type="checkbox"/> Escreve anotações no texto usando o programa de computador |
| <input type="checkbox"/> Marca trechos usando o programa de computador | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |

24. Como você adquire os textos para ler?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Biblioteca | <input type="checkbox"/> Compra de livros | <input type="checkbox"/> Empréstimos |
| <input type="checkbox"/> Fotocópia | (digital) | <input type="checkbox"/> Faz download de textos |
| <input type="checkbox"/> Busca na internet | <input type="checkbox"/> Compra de revistas | digitais em sites disponíveis |
| <input type="checkbox"/> Compra de livros | <input type="checkbox"/> Ganha livros de | na internet |
| (papel) | presente/brinde | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | | |

- () Normas da ABNT
 () Citações
 () Referências
- () Compreensão dos textos lidos antes de escrever seu texto.
 () Falta de contato frequente com os gêneros textuais acadêmicos
- () Outros: _____

33. Como você retorna os textos dos alunos na avaliação?

- () Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto impresso
 () Todos com a nota e com observações nas margens do texto impresso
 () Alguns com a nota apenas, outros com observações nas margens do texto através de e-mail, usando arquivo do Word.
 () Todos com a nota e com observações nas margens do texto através de e-mail, usando arquivo do Word.
 () Outros: _____

34. Você já teve algum texto publicado nos últimos cinco anos? () sim () não

Em caso positivo, quantos e onde (Artigo em periódico, anais de eventos, livros etc.) _____

35. O curso tem alguma disciplina em que a produção do texto acadêmico é discutida?

- () sim () não. Em caso positivo, qual disciplina? _____

Atividades acadêmicas

36. Você participa de algum programa acadêmico, como coordenador, pesquisador ou orientador?

- () sim () não

() Monitoria. Qual? _____

() PBID. Qual? _____

() Bolsa permanência

() Curso de língua. Qual? _____

() Projeto de pesquisa. Qual? _____

() Projeto de extensão. Qual? _____

() Outro: _____

37. Você costuma participar de eventos acadêmicos (palestras, seminários, semana de letras, jornadas etc.)?

- () sim, como ouvinte () sim, apresentando trabalhos acadêmicos () não costumo participar

38. Você possui Currículo Lattes? () sim () não

39. Você conhece o termo “Letramento Acadêmico”? () sim () não

Em caso positivo, escreva um comentário sobre o termo: _____

40. Você conhece o termo “Letramento Digital”? () sim () não

Em caso positivo, escreva um comentário sobre o termo: _____

41. Algum último comentário? Se necessário utilize o verso da folha.

Obrigado pela colaboração nesta pesquisa!

ANEXO G: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS

Goiás, ___ de _____ de 2018, às _____. Entrevista com _____

1. Como você vê a tecnologia hoje?
2. Você considera que a tecnologia está presente na universidade? Como?
3. Como você usa a tecnologia em seus estudos?
4. Você tem familiaridade com o computador? Quais suas facilidades e quais dificuldades?
5. Quais gêneros você costuma ler no seu curso? Em papel ou na tela?
6. Como você obtém os textos para suas leituras e pesquisas?
7. Quais gêneros você costuma produzir em seu curso (textos e apresentações orais)? Em papel ou no computador?
8. Você recebeu orientações sobre como ler e escrever os textos acadêmicos?
9. Como os professores devolvem os textos que solicitaram a vocês que escrevam?
10. O que significa para você participar de um programa acadêmico (monitoria, projeto de pesquisa, projeto de extensão etc.)?
11. As práticas acadêmicas, em especial de leitura e escrita, têm influenciado suas práticas de leitura e escrita fora do ambiente universitário?
12. Você conhece o termo letramento acadêmico? Comente.
13. Você conhece o termo letramento digital? Comente
14. Você frequentou as disciplinas LETRAMENTO? LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL? PRODUÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO? e NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO? Quais lembranças tem delas?
15. Como você vê os recursos tecnológicos disponíveis na UEG?
16. Deseja fazer algum comentário adicional?

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

(matérias relacionadas aos Letramentos e novas tecnologias na educação: a) LETRAMENTO; b) LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL; c) PRODUÇÃO DE TRABALHO ACADÊMICO; e d) NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO)

1. Como você vê a tecnologia hoje?
2. Você considera que a tecnologia está presente na universidade? Como?
3. Como você usa a tecnologia em seu trabalho e seus estudos?
4. Você tem familiaridade com o computador? Quais suas facilidades e quais dificuldades?
5. Quais gêneros textuais/discursivos você costuma usar no seu curso? Em papel ou na tela? Como trabalha com esses gêneros com os alunos?
6. Como você obtém os textos para suas leituras e pesquisas?
7. Quais gêneros você costuma produzir em seu trabalho e curso (textos e apresentações orais)? Em papel ou no computador?
8. Quando e como recebeu orientações sobre como ler e escrever os textos acadêmicos e como trabalhar com esses textos?
9. Quais os tipos de produção você solicita dos alunos e como você costuma devolvê-las (via papel, com observações nas margens, via digital, e-mail, por exemplo, com notas no Word etc)?
10. Qual a sua opinião sobre os programas acadêmicos (monitoria, projeto de pesquisa, projeto de extensão etc.)?
11. Você conhece o termo letramento acadêmico? Comente.
12. Você conhece o termo letramento digital? Comente
13. Você participou da elaboração do plano de disciplina ou recebeu ele pronto?
14. Mudaria algo nele?
15. Você considera que os objetivos da disciplina estão sendo cumpridos?
 16. (específica para as professoras de Linguagem, Tecnologias e Produção Textual e Produção de Trabalho Acadêmico) Você trabalha com gêneros e também com letramento acadêmico. Você trabalha com gêneros e também com letramento acadêmico. Há outros autores, além dos citados na bibliografia do plano da disciplina, que embasam seu trabalho?
 17. (específica para a professora de Produção de Trabalho Acadêmico) Em algum momento você aborda a questão da tecnologias na produção textual acadêmica?
 18. (específica para a professora de Produção de Trabalho Acadêmico) Você trabalha com letramento acadêmico e gêneros. Em algum momento, foi/é possível explicitar esses conceitos aos alunos?
 19. (específica para a professora de Novas Tecnologias na Educação) O blog indicado no plano de curso foi realizado?
 20. (específica para a professora de Novas Tecnologias na Educação) Você trabalha com Letramento Digital. Em algum momento foi/é possível abordar esse conceito?
 21. (específica para a professora de Novas Tecnologias na Educação) Além dos autores da bibliografia, há outros a quem você recorre?
 22. (específica para a professora de Novas Tecnologias na Educação) Levando em consideração o avanço das tecnologias, você considera que os textos da bibliografia estão dentro de um período adequado para tratar do assunto?
 23. (específica para a professora de Letramento) Dentro da disciplina, outros letramentos (como acadêmicos e digitais) são abordados ou o foco é na dicotomia letramento/alfabetização?
24. Sua disciplina é acessível a todos os alunos do curso ou é optativa/esporádica?
25. Como você vê os recursos tecnológicos disponíveis na UEG?
26. Deseja fazer algum comentário adicional?