



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

WELLINGTON BARBOSA DE SOUSA

O LICENCIANDO DE LETRAS: Práticas (multi) Letradas no Ensino Superior

Campina Grande - PB

2021

WELLINGTON BARBOSA DE SOUSA

O LICENCIANDO DE LETRAS: Práticas (multi) Letradas no Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Williany Miranda da Silva

Campina Grande - PB

2021

S7251 Sousa, Wellington Barbosa de.
O licenciando de letras: práticas (multi)letradas no ensino superior /
Wellington Barbosa de Sousa. – Campina Grande, 2021.
101 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
“Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva”.
Referências.

1. Ensino Superior. 2. Práticas Letradas. 3. Paradigmas de Ensino.
4. Multiletramentos. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 378(043)

WELLINGTON BARBOSA DE SOUSA

O LICENCIANDO DE LETRAS: Práticas (multi) Letradas no Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Campina Grande - PB, 11 de fevereiro de 2021

APROVADO EM: 11/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Williany Miranda da Silva (orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof^a Dr^a Elizabeth Maria da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof^a Dr^a Simone Dália de Gusmão Aranha (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **280** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Wellington Barbosa de Sousa**.

1. Aos 11 dias do mês de outubro do ano de 2021, às 09:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Williany Miranda da Silva, UFCG, orientadora, e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Elizabeth Maria da Silva, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Simone Dália de Gusmão Aranha, (UEPB), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Wellington Barbosa de Sousa, intitulada: “O licenciando de Letras: Práticas (multi)letradas no ensino superior”.
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições dos examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota 8,5 (oito e meio) correspondente ao conceito APROVADO.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 11/02/2021, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIZABETH MARIA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 11/02/2021, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

Documento assinado eletronicamente por **Wellington Barbosa de Sousa, Usuário Externo**, em 11/02/2021, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da



[Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.](#)



Documento assinado eletronicamente por **WILLIANY MIRANDA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 11/02/2021, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Simone Dália de Gusmão Aranha, Usuário Externo**, em 22/02/2021, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1256858** e o código CRC **537F1AB6**.

Dedico este trabalho àqueles que são responsáveis pela oportunidade de viver, à minha mãe e em especial ao meu pai (in memoriam) cuja dedicação, amor e força não me faltaram para eu chegar até aqui

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, causa primária de todas as coisas, por ter me concedido força para conseguir traçar esse caminho com coragem e determinação.

Agradeço à **minha família**, meus tios e primos(as) cuja confiança, amor, incentivo e força foram essenciais.

Agradeço aos meus **amigos do mestrado** da turma do período 2018.2 pelo incentivo, força e carinho. Pelos feedbacks nas discussões em grupo, tão importantes e significativas que enriqueceram ainda mais esse trabalho. Pelos cafés entre as aulas, enfim, por todo aprendizado conquistado junto.

Agradeço à minha amiga **Isabel Cristina**, minha parceira de pesquisa e de orientação que caminhou junto comigo, lado a lado, vibrando e torcendo por mim, com seu sorriso sempre contagiante. Gratidão, minha amiga!

Agradeço ao meu amigo e irmão, **João Ferreira Lobo Neto**, que vibrou junto comigo quando soube da minha aprovação, continuou e continua me apoiando. O seu carinho e amizade foram mais que imprescindíveis nessa trajetória. Por me ouvir e dividir comigo não só as lágrimas e angústias, mas também a felicidade da conclusão. Gratidão infinita!

Agradeço aos meus amigos **José de Sousa Campos Júnior e Severino Silva** por me ajudarem em diversos momentos da pesquisa e do curso, principalmente nos momentos de tristeza me dando força e incentivo para continuar. Gratidão, meus amigos!

Agradeço de modo especial, e com imenso carinho, à minha orientadora **Williany Miranda da Silva**, cujo amparo, carinho, paciência e profissionalismo foram muito importantes durante o transcorrer da pesquisa. Agradeço as orientações e,

principalmente, os ouvidos e os ombros para eu chorar quando necessário e foram muito necessários. Gratidão, professora!

Agradeço aos professores(as) que passaram pela minha formação acadêmica desde a graduação e que foram pilares na minha carreira acadêmica, em especial **Socorro Paz e Angelina Duarte**, recebam a minha mais profunda e eterna gratidão, e aos que contribuíram com as discussões que auxiliaram a construção dessa pesquisa durante o curso, professoras **Maria Augusta Reinaldo, Elizabeth Maria da Silva e Denise Lino de Araújo**. A todas vocês, a minha gratidão!

Agradeço a banca de qualificação composta pelas professoras **Elizabeth Maria da Silva e Simone Dália de Gusmão Aranha**, pelas contribuições pertinentes que proporcionaram um melhor desenvolver dessa pesquisa.

Agradeço aos licenciandos que participaram da pesquisa. Sem vocês, não seria possível. Obrigado!

À Capes, pela concessão da bolsa que permitiu que essa pesquisa pudesse ser viabilizada.

A todos(as), o meu mais sincero e profundo sentimento de gratidão!

"Há muito letramento acontecendo aqui..." (Brian Street)

RESUMO

As práticas de letramento rodeiam o agir do sujeito cotidianamente, seja ao escrever, ler um livro, pegar um ônibus ou assistir a um vídeo no computador, e se dão, muitas vezes, de forma natural. No entanto, nos últimos 20 anos, vem ocorrendo uma transformação na forma de se comunicar e interagir socialmente com o surgimento das novas tecnologias e com elas os multiletramentos (ROJO, 2013). A universidade como contexto de ensino superior, mais precisamente de forma presencial, não poderia deixar de ser tocada por tais mudanças. Nesse cenário de profundas transformações, os licenciandos necessitam de reconfigurar e compreender práticas letradas digitais diversas, cabendo-lhes atribuir o caráter científico e profissional de que são portadoras. Além disso, o conceito de letramento demanda uma nova perspectiva ao contemplar a linguagem em seu aspecto mais dinâmico, social e multifacetado. Partindo desse contexto e refletindo sobre ele, nos embasamos teoricamente em Kleiman (1995), Street (2010); Rojo (2013; 2015; 2019) e Ribeiro (2009; 2018), dentre outros, no tocante a práticas de letramento e ensino superior. Com essas contribuições teóricas, buscamos responder à questão central da nossa investigação: Que práticas de letramento permeiam a rotina de licenciandos no curso de Letras em contexto de formação presencial? Para isso, traçamos o seguinte objetivo geral: Caracterizar as práticas letradas que norteiam o contexto presencial de formação de licenciandos do curso de Letras. Como específicos, temos: (I) Mapear as práticas letradas subjacentes ao contexto presencial do licenciando em Letras, (II) Relacionar as práticas letradas mapeadas às falas dos licenciandos em função de suas perspectivas sobre elas. Metodologicamente, quanto a sua natureza, esta pesquisa configura-se como exploratória, de cunho descritivo interpretativo e ambienta-se nos princípios da Linguística Aplicada (LA) em seu caráter indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), uma vez que permitiu um contato próximo com o objeto de pesquisa e a possibilidade de observá-lo em suas nuances e singularidades; além disso, permitiu o uso de técnicas e instrumentos diferentes para geração de dados, sendo eles: questionário, grupo focal e entrevista semiestruturada, com o suporte de gravações em áudio. A partir da análise inicial dos dados gerados, foram constatados três tipos de práticas letradas: digitais, parcialmente digitais e impressas, e, para analisá-las, estabelecemos duas categorias, a saber, "práticas letradas: caracterização e classificação", e "práticas letradas: falas de licenciandos". Como objeto de investigação, voltamos nossa atenção para as práticas letradas de trinta e oito licenciandos de Letras, matriculados do período noturno da Universidade Federal de Campina Grande - PB. Nossos dados apontam para um uso de práticas letradas do ponto de vista instrumental dentro do contexto presencial da universidade, bem como uma inclinação ao paradigma tradicional de ensino, no qual as tecnologias digitais ainda não estão integralizadas em sua totalidade e funcionalidade nas rotinas de estudo.

Palavras-chave: Letramento. Ensino Superior. Práticas letradas. Paradigmas de ensino. Multiletramentos.

ABSTRACT

Literacy practices surround the subject's daily action, whether writing, reading a book, taking a bus or watching a video on the computer, and they often occur naturally. However, in the last 20 years, there has been a transformation in the way of communicating and interacting socially with the emergence of new technologies and with them the multi-tools (ROJO, 2013). The university as a context of higher education, more precisely in person, could not fail to be touched by such changes. In this scenario of profound transformations, graduates need to reconfigure and understand diverse digital literacy practices, and they are responsible for attributing the scientific and professional character of which they are carriers. In addition, the concept of literacy demands a new perspective when contemplating language in its most dynamic, social and multifaceted aspect. Starting from this context and reflecting on it, we theoretically base ourselves on Kleiman (1995), Street (2010); Rojo (2013; 2015; 2019) and Ribeiro (2018), among others, regarding literacy and higher education practices. With these theoretical contributions, we seek to answer the central question of our investigation: What literacy practices permeate the routine of undergraduate students in the Language course in the context of face-to-face training? For this, we have outlined the following general objective: To characterize the literate practices that guide the classroom training context of undergraduate students in the Literature course. As specific, we have: (I) Map the literate practices underlying the face-to-face context of the Licensee in Language (II) List the literate practices mapped to the speeches of the graduates according to their perspectives on them. Methodologically, as to its nature, this research is configured as an exploratory with an interpretive descriptive nature and is based on the principles of Applied Linguistic in its undisciplinary character (MOITA LOPES, 2006), since it allowed close contact with the research object and the possibility to observe it in its nuances and singularities; in addition, it allowed the use of different techniques and instruments for data generation, being a questionnaire, focus group and semi-structured interview, with the support of audio recordings. From the initial analysis of the generated data, three types of literate practices were found: digital, partially digital and printed, and to analyze them, we established two categories: "literate practices: characterization and classification", and "literate practices: speeches from undergraduates". As an object of investigation, we turn our attention to the literate practices of thirty-eight students degree in Languages registered at night time at the Federal University of Campina Grande - PB. Our data point to a use of literate practices from an instrumental point of view within the face-to-face context of the university. As well as, an inclination towards the traditional teaching paradigm in which digital technologies are not yet fully integrated and functional in study routines.

Keywords: Literacy. University education. Literate practices. Teaching paradigm. Multi-tools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quantitativo de alunos matriculados em Letras	49
Gráfico 2 — Práticas Letradas Digitais.....	69
Gráfico 3 — Práticas Letradas Impressas.....	72
Gráfico 4 — Práticas Parcialmente Digitais.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Modelos de Letramento	32
Quadro 2 — Perfil geral dos participantes da pesquisa	52
Quadro 3 — Organização do questionário	56
Quadro 4 — Teor das perguntas do questionário	56
Quadro 5 — Teor das perguntas - Roteiro Grupo Focal	59
Quadro 6 — Perfil dos licenciandos participantes da entrevista.....	62
Quadro 7 — Teor das perguntas para entrevista	63
Quadro 8 — Perfil dos participantes da entrevista	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Aplicação do questionário.....	55
Tabela 2 — Perfil geral dos dados da pesquisa.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Acompanhamento de Pessoal e Nível Superior
CH	Centro de Humanidades
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramento Digital
NSL	New Studies Literacy
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGLE	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICS	Tecnologias de Informações e Comunicações
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENSINO-APRENDIZAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS - (MULTI) LETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE	21
2.1	ENSINO APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE.....	21
2.1.1	Paradigmas de ensino na cultura digital	22
2.1.2	Ambientes de ensino em contexto digital	25
2.2	(MULTI) LETRAMENTOS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM	28
2.2.1	Letramento acadêmico -científico em contexto presencial.....	35
2.2.2	Letramento digital: Práticas multifacetadas de linguagem.....	39
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
3.1	Natureza e classificação da pesquisa	45
3.2	Motivação para a realização da pesquisa	46
3.3	Contexto de realização e participantes.....	47
3.4	Caracterização dos participantes da pesquisa	49
3.5	Instrumentos e técnicas de geração de dados	53
3.5.1	O questionário	54
3.5.2	Grupo Focal.....	57
3.5.3	Entrevista semiestruturada.....	61
4	PRÁTICAS LETRADAS E (MULTI)LETRADAS DE LICENCIANDOS DE LETRAS 67	
4.1	PRÁTICAS LETRADAS: CARACTERIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO.....	67
4.1.1	Práticas letradas digitais.....	68
4.1.2	Práticas letradas impressas	71
4.1.3	Práticas letradas parcialmente digitais	72
4.2	PRÁTICAS LETRADAS E (MULTI)LETRADAS NAS FALAS DE LICENCIANDOS	74
4.2.1	Práticas e ferramentas digitais na assimilação do conteúdo	76
4.2.2	Utilização de textos em PDF	77
4.2.3	Aula tradicional expositivo dialogada.....	79
4.2.4	Planejamento e execução prévios das atividades acadêmicas	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A — Questionário	94
	APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE ..	97
	APÊNDICE C —Convite para Grupo Focal - Oralidade e Escrita	99
	APÊNDICE D — Convite para Grupo Focal - Língua latina	100
	APÊNDICE E — Roteiro - Grupo Focal.....	101

1 INTRODUÇÃO

Essa introdução tem por objetivo apresentar as partes que compõem a dissertação proposta. Inicialmente, consideramos a contextualização sobre o tema “Práticas de letramento de licenciandos em Letras no ensino superior no âmbito presencial” no cenário contemporâneo de pesquisas para justificar a atualidade e pertinência deste estudo. Em seguida, apresentamos o seu objeto e problematização. Os objetivos da investigação são definidos como geral e específicos. Na sequência, apresentamos a estrutura da dissertação a qual encontra-se dividida em cinco partes (capítulos).

A demanda por novas formas de aquisição do conhecimento e com capacidade de manipular ferramentas digitais e virtuais vem tomando corpo com o advento das novas mídias na contemporaneidade. As múltiplas práticas letradas que atravessam o cotidiano do sujeito, sejam elas chamar um carro por aplicativo, transferir dinheiro online, realizar uma videochamada, dentre outras, estão atravessando os processos de aprendizagem atreladas à busca por informações na internet. Essas práticas modificam o formato da comunicação e interação frente as tecnologias que fomentam essas transformações, proporcionando novos olhares e conceitos para o modo como se lê, escreve, opina diretamente pelas telas.

Em um mundo em constante evolução, com inúmeras transitoriedades, no qual o conhecimento evolui de modo quase incontrollável, bem como a quantidade de informações disponíveis, é preciso aprender a aprender (MORAES, 1997). É necessária a preparação para incorporar e acompanhar tais mudanças, absorver informações que afetam de forma direta e indiretamente nossas vidas.

Considerando esse cenário, permeado por possibilidades dentro do contexto simbólico de dimensões variadas, atravessando a fronteira do cognitivo, comportamental e cultural no cenário contemporâneo, o ensino aprendizagem de línguas adquire um novo aspecto e configura o paradigma educacional emergente em que as práticas de letramento ganham relevo e assumem significação e que o papel da escola, da universidade, das agências de letramento, está mudando, bem como o perfil do sujeito letrado, “intelectualizado” (CHIAPPINI, 2005).

Dada essa realidade, voltam-se os olhares para as práticas sociais e de letramento de licenciandos no interior da universidade, mais especificamente de

letramento acadêmico, no qual os licenciandos iniciam um processo subjetivo de construção e assimilação das práticas acadêmico-científicas.

Partindo desse cenário de mudanças significativas na forma de buscar informações e interagir com as novas mídias e ferramentas, é necessário considerar o ambiente escolar e, por extensão, as Instituições de Ensino Superior (IES) e sua percepção desse contexto. Segundo Rojo (2012), surgem novas formas de ler, escrever e fazer circularem textos, gerando também mudanças na prática da investigação científica. Com isso, as práticas multifacetadas de leitura e escrita vêm ganhando relevo diante das demandas no contexto educacional, e não seria diferente em instituições de ensino superior, que articula essas práticas para que o aluno possa interagir e se constituir social, histórica e culturalmente.

Diante desse cenário, instigante e inovador, questionamos se a universidade, docentes e discentes estão preparados para essa nova demanda de práticas e, mais que isso, se estão prontos para ressignificá-las e utilizá-las a seu favor.

Nessa linha de pensamento, o universo acadêmico se configura como provedor e mantenedor de práticas letradas e (multi)letradas, que otimizam o trabalho dos licenciandos e docentes quanto ao desenvolvimento das práticas de letramento. A universidade pode contribuir significativamente para a promoção não só da identidade, mas da profissionalização do docente em formação, oferecendo grande contribuição para a formação de ensino superior. Pensar os letramentos na universidade significa pensar as práticas de escrita como novas e não inseridas no que é conhecido (Delcambre e Relter, 2015).

Dessa forma, espera-se que a instituição se torne, assim como a escola, a agência de letramentos com todas as exigências e demandas de cunho semiótico e flexível, com nos gêneros e possibilitando uma perspectiva interacional, crítica e colaborativa de aprendizagem aos licenciandos tanto na modalidade de ensino a distância quanto na presencial.

Nesse contexto, em que as novas tecnologias digitais ocupam papel central na execução de tarefas e, principalmente, em relação ao ensino aprendizagem de língua, percebemos que é expressivo o volume de pesquisas publicadas nos últimos anos abordando as novas tecnologias, baseado em uma pesquisa rápida realizada na web à procura de teses, dissertações e artigos. Isso é compreensível se considerarmos o panorama de transformações ocorridas nas últimas décadas no que diz respeito à

expansão no âmbito tecnológico. Com isso, não é estranho o fato de que essas pesquisas a respeito do tema surjam e se debrucem sobre ele para examinar e analisar este fenômeno.

Na área da Linguística Aplicada (doravante LA), podemos destacar alguns dos vários pesquisadores que estudaram a temática proposta nessa dissertação, sendo eles: Carla Cascarelli (UFMG), Roxane Rojo, Inês Signorini e Ângela Kleiman (Unicamp), e Ana Elisa Ribeiro (CFETMG). É importante destacar que a maioria dos estudos surgiram em razão dessa demanda da sociedade em compreender e atender o uso não só dessas tecnologias como também das novas práticas sociais de linguagem surgidas desse contexto.

Os documentos oficiais, como as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), anunciam essa nova perspectiva com as práticas de letramento associadas às novas tecnologias dentro da escola no ensino básico, defendendo, assim, a seguinte lógica: uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos (BRASIL, 2006, p. 28).

Assim, é possível considerar, a partir do que afirmam as OCEM, que, embora essas mudanças tenham trazido impactos diretos na educação escolar de ensino básico, as instituições de ensino superior também foram afetadas por essas dinâmicas. No entanto, ainda existem poucas pesquisas que analisam o ensino superior e que correlacionam e enfocam práticas de letramento e os usos das TIDCs.

Após realizar uma busca, no período de setembro a dezembro de 2018, por trabalhos a partir de palavras-chave tais como: práticas de letramento, ensino superior, formação docente e multiletramentos, no portal de periódicos da CAPES e no diretório de dissertações defendidas no site da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Como resultado desta busca, encontramos em torno de 30 pesquisas publicadas entre 2014 e 2018, destas, 10 contemplam trabalhos no tocante ao ensino de leitura e escrita de gêneros

acadêmicos ou na perspectiva do letramento escolar, não apenas não envolvendo diretamente práticas de letramento no contexto acadêmico.

Como exemplo destas pesquisas que envolvem as práticas de letramento no âmbito acadêmico, destacamos uma pesquisa defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (UFCG) em 2017: a dissertação desenvolvida por Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura em Campina Grande – PB, intitulada “Mobilização de conhecimentos sobre utilização de Recursos tecnológicos digitais na formação Acadêmico profissional de professores de língua portuguesa”. Como objetivo, a pesquisadora propôs investigar os efeitos das tecnologias digitais que se interpõem na formação e prática dos professores de Língua Portuguesa. Essa pesquisa envolve mais profundamente a discussão em torno da mobilização de conhecimentos e saberes na utilização das ferramentas digitais na educação.

Seguindo a busca, encontramos a pesquisa intitulada “Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: Tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um LIFE”, defendida em 2018 por Karina Gonçalves. Essa pesquisa teve como objetivo compreender práticas de letramentos acadêmicos com TD (tecnologias digitais) desenvolvidas no LIFE (laboratórios interdisciplinares de formação de educadores) por docentes universitários, tendo como público-alvo professores em formação inicial e continuada. Também conforme as anteriores, esta traz conceitos sobre o aspecto da formação inicial interligada às práticas de letramento.

Outra pesquisa, agora configurada como uma tese de doutorado, defendida em Belo Horizonte (MG), em 2018, por Viviane Raposo Pimenta, intitula-se “Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico científica”, que tem por objetivo compreender o uso das ferramentas digitais no processo da escrita acadêmica. A autora discute o impacto dessas ferramentas para o processo de apropriação de conhecimento atrelado ao conceito de autonomia, contribuindo para práticas colaborativas.

As discussões destes trabalhos estão bem próximas ao que propomos nesta dissertação porque conjugam o aspecto social das práticas de linguagem ao universo acadêmico. Os resultados destas pesquisas arroladas mostram o uso produtivo de

práticas de letramento, nas quais o sujeito em formação docente adquire autonomia e competência para desenvolver suas habilidades linguísticas sociais e interacionais.

Considerando a relativa escassez de pesquisas voltadas à investigação das práticas de letramento dentro do contexto presencial da universidade, a relevância do nosso estudo configura-se em observar a interferência dessas práticas de letramento no processo de ensino aprendizagem dos licenciandos. Além disso, podemos perceber que é imprescindível que se considere o quanto as novas tecnologias podem orientar e auxiliar as suas práticas através de aplicativos e softwares de produtividade. Um segundo aspecto relevante para desenvolver essa investigação é o fato de que existe uma carência de disciplinas específicas na graduação que contemplem os multiletramentos e o manuseio das novas tecnologias digitais.

Outro aspecto importante diz respeito à reflexão acerca das práticas letradas dos licenciandos de Letras, o que, por sua vez, procura colaborar com a formação de professores, ampliando o olhar para uma prática profissional atenta para as crescentes demandas no que se refere às novas tecnologias, sobretudo, dentro do âmbito acadêmico. Além da justificativa acadêmica, o interesse de ordem pessoal do pesquisador pelo ambiente acadêmico é de especial destaque.

Os quadros teóricos que decidimos utilizar em nossa pesquisa envolvem o letramento como prática social, baseado em Kleiman (1995; 2005); o letramento acadêmico; bem como os conceitos de Autonomia e saberes docentes, segundo Tardif (2014); de Multiletramentos, conforme Rojo (2015) e Ribeiro (2018); e os estudos sobre uso das TDIC. A escolha desses fundamentos partiu da necessidade de perceber e observar as nuances e particularidades das práticas letradas, presentes na relação ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de saberes relativos à formação processual e reflexiva do profissional docente.

Partindo desse contexto e refletindo em especial sobre as práticas de uso das tecnologias enquanto instrumentos de socialização de saberes concernentes à construção do profissional na academia (TARDIF, 2014), e considerando a possível vivência dos licenciandos, a questão central que envolve nossa pesquisa é: que práticas de letramento permeiam a rotina de licenciandos(as) no curso de Letras em contexto de formação presencial?

Buscando responder a tal questionamento, propomos como objetivo geral: compreender as características das práticas letradas que norteiam o contexto

presencial de formação de licenciandos do curso de Letras. E como objetivos específicos:

(I) Mapear as práticas letradas subjacentes ao contexto presencial do licenciando em Letras;

(II) Relacionar as práticas letradas mapeadas às falas dos licenciandos em função de suas perspectivas sobre elas.

Considerando tais proposituras e objetivando responder ao nosso questionamento inicial, organizamos este trabalho em três capítulos, além desta introdução na qual contextualizamos a pesquisa, sua problemática e seus aspectos constituintes. Sendo eles: o primeiro capítulo, “Letramentos e multiletramentos na formação superior”, que aborda o quadro teórico que subsidia as discussões em torno dos conceitos que nortearam a pesquisa, convergindo para os princípios da linguística aplicada e considerando aspectos como práticas de multiletramentos, saberes profissionais docentes e letramento acadêmico.

O segundo capítulo, “Aspectos metodológicos da pesquisa”, debruça-se sobre a abordagem teórico analítica embasadora da investigação, o contexto em que os dados foram gerados, bem como o perfil dos licenciandos(as) colaboradores(as) e a descrição dos instrumentos de geração, que compreendem questionários, grupo focal e as entrevistas individuais. Nestes, o contato com os informantes foi fundamental para a definição de categorias analíticas, tratadas no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo, intitulado “Práticas letradas e (multi)letradas em análise”, toma por análise os dados sistematizados em capítulo anterior para focar na reflexão acerca das práticas letradas, entre elas as digitais, como por exemplo, o uso de dispositivos móveis para assistir videoaulas, interação em grupos de aplicativos, como WhatsApp, acesso à internet para resolver questões do curso, uso de links de textos em *PDF*; enfim, algumas das práticas que fomentam saberes docentes e profissionais para o graduando em processo de formação. Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos as considerações finais com as reflexões pertinentes ao nosso trabalho.

Diante do exposto, este trabalho insere-se na perspectiva das ciências da linguagem, buscando observar o contexto presencial das práticas de letramento dos licenciandos, subsidiadas por saberes docentes desenvolvidos durante a sua formação, e permitiu ao investigador lançar um olhar mais apurado sobre as práticas

de linguagem dos licenciandos, sejam elas na universidade ou no ambiente doméstico.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS - (MULTI) LETRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

A revisão de literatura é o primeiro passo de uma pesquisa, por meio dela é possível coletar e verificar a parte teórica sobre os temas e assuntos que serão de interesse no andamento do trabalho científico, além de situar o estudo dentro da grande área (Motta Roth e Hendges, 2010). Neste capítulo, são abordados os conceitos teóricos que envolvem o contexto do ensino aprendizagem frente as novas tecnologias no âmbito digital e aos multiletramentos na contemporaneidade. Enfocamos o processo de ensino-aprendizagem e, em especial, as práticas (multi)letradas dos licenciandos no âmbito acadêmico, procurando atender a essa nova demanda de práticas multifacetadas. Buscamos situar os referidos temas relacionando-os entre si, extraindo suas similaridades e contribuições.

2.1 ENSINO APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

No tocante ao ensino de língua, na contemporaneidade, este é um campo que exige do professor uma reflexão a respeito de novas metodologias que articulem os conteúdos epistemológicos com o potencial que a tecnologia e a internet proporcionam, incentivando práticas pedagógicas que dialoguem com os aspectos socio-interativos da cultura digital. Neste sentido, a aula de língua assemelha-se a um “laboratório” (BRAGA, 2013), no qual o professor buscará novas técnicas e métodos para melhorar a experiência com o uso da língua.

Com as tecnologias digitais, o modo como se configura o ensino atualmente está constantemente se inovando e se modificando. Neste aspecto, entram em cena as ferramentas digitais e práticas que apontam para uma nova forma de ministrar uma aula, não mais apenas de forma expositiva, e, com isso, propor uma construção de conhecimento mais dinâmico, flexível e autônomo por parte do docente.

É importante, segundo Araújo (2007), pensar as contribuições que a internet proporciona para o ensino em duas perspectivas, sendo elas: melhoria na qualidade de ensino, tornando-o mais produtivo e resgatando o sentido político da educação, no sentido de promover uma reflexão social crítica, anulando as desigualdades e favorecendo um maior acesso ao conhecimento por meio das ferramentas digitais.

2.1.1 Paradigmas de ensino na cultura digital

As tecnologias digitais modificaram a forma como realizamos as mais diversas ações no nosso cotidiano, desde como interagimos até a forma como exercemos nossa cidadania perante a sociedade, com isso, chegou a vez dessas ferramentas interferirem na forma de ensinar e aprender. Quanto ao processo de ensino aprendizagem na contemporaneidade, a internet tem estimulado novas práticas de interação, sobretudo de leitura e escrita. As TICs estão sendo cada vez mais utilizadas pelos licenciandos, modificando seu processo de aquisição de conhecimento e promovendo uma mudança cognitiva no sujeito que aprende (XAVIER, 2011).

O uso da tecnologia na educação deveria garantir o acesso de todos os alunos ao digital, em qualquer lugar, promovendo o uso de novas ferramentas, como chats, blogs, e-mails, vídeos para viabilizarem esse aprendizado. Como destaca Seabra (2010, p.4), sobre a tecnologia e a internet, “sua utilização abre novas possibilidades para alunos e professores, superando as barreiras físicas e o acesso ilimitado aos recursos de informação existentes e literalmente colocando o mundo acessível à ponta dos dedos”.

No cenário atual, início do século XXI, está ocorrendo uma transição de um cenário de ensino ainda limitado à perspectiva tradicional para outro, em que práticas de docentes e alunos em formação estão sendo pensadas, refletidas e aprimoradas. Com isso, torna-se relevante pensar sobre a necessidade de mudança do ensino-aprendizagem contemporâneo que contemple práticas que extrapolem os muros da escola e considerem outros âmbitos da sociedade, como o profissional e o cidadão, e até mesmo as identidades plurais dentro da escola, possibilitando, com isso, novas práticas de socialização, de interação.

No entanto, o já instaurado, legitimado e aceito paradigma dominante, no qual as aulas ainda são, em sua maioria, expositivas com exercícios de mera decodificação da escrita e leituras sem contextualização para fins de categorização gramatical, perdura no contexto educacional contemporâneo e dificulta essa nova forma de pensar o ensino, mas que aos poucos ganha força. A educação contemporânea pensa a aprendizagem de forma interativa. A aula apenas expositiva, embora tenha sido eficiente em outros tempos e continue tendo sua funcionalidade e eficácia, precisa ser, no contexto contemporâneo de ensino, complementada e expandida.

Quando se pensa, então, no contexto de ensino e no profissional da contemporaneidade perante essas práticas multidimensionais e multifacetadas, julgamos importante resgatar os dois movimentos paradigmáticos que movimentam e movimentaram as práticas metodológicas, para entender como estão caminhando essas rupturas conceituais e de práticas pedagógicas. Trataremos aqui do conceito de paradigma dominante e emergente (SANTOS, 2004), partindo do conceito de ciência natural.

Inicialmente é preciso pensar o conceito de paradigma. Este, segundo Kuhn (1996, p. 30), solidifica as ideias e as faz terem ou não sentido para a ciência e a partir dele surgirem as pesquisas, assim, o paradigma “prepara o estudante para ser membro de uma comunidade científica” (KUHN, 1996, p. 30). Essa comunidade é constituída de homens cuja pesquisa está baseada nas mesmas regras e padrões que nortearão a prática científica. Isso significa que todos seguirão uma mesma linha de investigação para legitimarem o paradigma apresentado.

Ao longo da história, o paradigma tradicional ou dominante foi aceito e regido por padrões, crenças e pressupostos que o legitimaram diante da prática profissional e foi respaldado pela ciência, perpassando gerações sem serem ao menos questionadas sobre sua eficácia. Esse paradigma foi revelado reducionista e simplificador pois fragmenta as partes e não considera o todo.

Em meio ao surgimento e uma transição tímida, porém constante, do paradigma dominante para outro emergente de ensino (SANTOS, 2004), torna-se necessário que existam professores e alunos inclinados a essa mudança. Na perspectiva da etimologia, o termo emergência se refere a emergir, vir à tona. Mas também pode ser interpretado como rapidez na tratativa de temas como os da educação no que se refere a um jeito rápido de pensar, e repensar a prática docente.

Na área da educação, utiliza-se o termo paradigma sem se ter clareza de seu conceito. Quando se fala de educação em termos de múltiplos paradigmas, novos tempos, novas atitudes significa um novo olhar da educação, apontamos para uma nova forma de pensar e alterar até mesmo o modo de agir. Na educação, se lida o tempo todo com processos, seja de vida ou de conhecimento, ou seja, estamos sempre em mudança, por isso, torna-se urgente um novo paradigma nesse sentido. Os professores, quando conhecedores das práticas dos alunos, facilitam para que estas sejam integradas ao contexto escolar.

É natural que mudanças paradigmáticas de ensino, como neste caso, se deem de forma lenta e gradual. Tomando por base esses dois paradigmas podemos articular com novas práticas multidisciplinares. Como afirma Kuhn (1996), abandonar um paradigma instaurado não é algo fácil e rápido, porém é necessário quando este não mais consegue dar conta de fenômenos da atualidade que exigem respostas mais rápidas, reflexões interativas e plataformas de aprendizagem que dão a oportunidade ao profissional em formação de adquirir conhecimento de forma mais objetiva e, sobretudo, de forma autônoma.

É necessário que haja uma revisão de ideias, princípios, valores e posturas, considerando que as divergências são aceitáveis. Todos fomos formados de acordo com os princípios do paradigma tradicional e continuamos formando sujeitos por meio dele. Kuhn aponta, nesta perspectiva, que “abandonar um paradigma é deixar de praticar a ciência que este define” (1996, p.55). Na perspectiva da ciência, um paradigma anterior só pode ser abandonado se houverem novas ideias que sustentem o novo paradigma para o validar e ser aceito pela comunidade, no nosso caso, a comunidade acadêmica.

Pode-se até pensar em tempos de novos paradigmas, em repensar o ensino e crer que talvez seja uma estratégia audaciosa, mas, devemos lembrar que a educação e a mente pedagógica moderna não recusam a tecnologia, quando necessária, por outro lado, não a torna indispensável para que se produzam a convivência e os processos naturais. As práticas digitais como propostas de construção do pedagógico precisam ser pensadas com cautela, no sentido de que é necessário entender e saber do que se trata a profissão docente, se profissionalizar através do processo de formação superior para, então, formatar suas práticas em termos tradicionais ou emergentes em função de aspectos que implicam mudança, como multidisciplinaridade, planejamento, interação e reflexão.

Nesse contexto educacional, permeado por mudanças paradigmáticas, entra em cena a emergência de um paradigma complexo (FREIRE & LEFFA, 2013). Pensar essa complexidade à luz das ciências humanas é conviver com as incertezas, imprevisibilidades e instabilidades, uma vez que estas são inerentes ao ser humano. Esse paradigma convida, portanto, a refletir sobre a necessária reforma do pensamento humano e pedagógico, buscando compreender os processos e implicações, questionando-os com maior profundidade. Nesse sentido, no paradigma

educacional emergente e considerando a complexidade dos processos, ceder espaço às tecnologias digitais, aos novos meios de ler e escrever cada vez mais dinâmicos, seja em telas, lousas inteligentes digitais, no Google, dentre outros, é cada vez mais necessário.

2.1.2 Ambientes de ensino em contexto digital

A demanda por capacitação profissional de pessoas através de novos métodos mais rápidos, flexíveis e didáticos de aprender levou à criação de espaços digitais de aprendizagem voltados para este fim, ou seja, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Tais espaços são baseados no princípio de aprendizagem colaborativa. Esse meio de aprendizagem, mediado por tecnologias, vem transformando a relação educativa e facilitando a comunicação, gerenciamento e processamento de informações; agregando novas possibilidades e limitações ao contexto educativo para a construção de conhecimento. Dessa forma, o digital, aliado ao uso da internet, afeta diretamente as práticas de ensino de formas diferentes, possibilitando, por exemplo, a modalidade de Ensino a Distância (EAD), que vem ganhando espaço por conta dessas transformações, permitindo acesso à internet como um banco infinito de informações (ARAÚJO, 2007).

Cada vez mais, em decorrência do fenômeno da massificação digital e com a popularização das TIC's (tecnologias da educação), o paradigma da educação em rede está mais presente em nosso cotidiano. Neste contexto, a EAD vem pertencendo com muito destaque ao ambiente educacional. O Moodle¹o Teleduc² são exemplos de AVA's; como também outras plataformas de faculdades particulares que promovem a modalidade de educação não presencial. A EAD está se destacando como uma ferramenta que viabiliza o ensino e aprendizagem. Sobre o AVA, podemos dizer que os fóruns, por exemplo, em EAD, são construções criadas e mantidas pelos próprios participantes que promovem a interação entre si.

Construir esses espaços digitais/virtuais de aprendizagem se tornou um imperativo social e ético no contexto atual de educação no qual estamos inseridos.

¹Plataforma virtual para realização de cursos. O aluno pode salvar e realizar suas atividades e interagir com os demais participantes.

²Ambiente Virtual de Aprendizagem

Nestes ambientes, a aprendizagem se torna mais fluida, dinâmica e exclusiva, tornando o processo de estudar, ler e realizar atividades menos exaustivas do que em salas de aulas físicas, proporcionando maior conforto a quem opta por essa modalidade de ensino, não desprezando a capacidade de aprendizado.

Entre alguns recursos que permeiam esses ambientes virtuais estão o fórum, correio, bate-papo, conferências. O espaço é organizado e as atividades se desenvolvem no ritmo em que o participante possa acompanhar. Porém, nesse contexto, é interessante ressaltar que apenas as TIC's disponíveis não garantem que haja de fato aprendizado. Conforme Almeida (2000, p. 79),

é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno que desperte a disposição para aprender, disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos.

Assim, ocorre nos ambientes virtuais a mediação do professor/tutor, indispensável para que haja a promoção, de forma efetiva, da interação dele com os alunos e com o conteúdo. Sobre a EAD, Almeida (2002, p. 203), afirma que:

é importante compreender que desafios da EAD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige; com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens mais adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira.

Partindo desta ideia, pode-se afirmar que esta modalidade de ensino torna o sujeito capaz de gerenciar sua própria aprendizagem, além de desenvolver atitudes e competências para lidar com ideias e conceitos e interagir coletivamente, construindo seu conhecimento.

Nas atividades em ambientes interativos, os alunos tendem a aprender mais, com rapidez e prazer, demonstram mais aceitação e respeito à ideia do colega. Com isso, surge a autoaprendizagem e, junto com ela, o incentivo ao estudo e à pesquisa de forma independente e extraclasse, fortalecendo o aprendizado e dinamizando a comunicação e a troca de informações entre os colegas, enfim, criando cidadãos críticos e reflexivos e com poder de persuasão.

A possibilidade de se ter uma sala de aula virtual, como o Google Classroom³ e de se ter acesso às ferramentas digitais que se destacam em relação ao quadro e ao giz traz uma nova perspectiva. Por que não arriscar? Nossos licenciandos não são mais os de 20 anos atrás. Torna-se necessário rever métodos e ferramentas para “encantar” esse público moderno, instável e exigente conforme afirma Sousa (2008), nos mostra que, “com o advento da tecnologia, novas formas de interação têm sido utilizadas pelo homem”, e, conseqüentemente, a necessidade de estar online”.

O ambiente escolar é, prioritariamente, o promovedor de novos letramentos haja vista a intrínseca relação entre sociedade e escola no contexto educacional brasileiro, possibilitando o envolvimento do estudante, estimulando sua intervenção enquanto autor da sua própria aprendizagem, mas, acima de tudo, como um profissional capacitado para desbravar as novas mídias e o universo digital.

Nesse viés, mais do que ensinar, o professor deve conduzir o aluno a aprender por meio das expressões, da criação, gerindo e regulando as situações de aprendizagem, desenvolvendo projetos, resolução de problemas e reflexão individual e coletiva. Assim, ao participar desse processo contínuo e estimulante, o aluno teria a possibilidade da aprendizagem mais efetiva, promovendo a construção de saberes coletivos.

As tecnologias digitais, portanto, trouxeram uma nova forma de os sujeitos observarem, analisarem e agirem no mundo, facilitando o processo natural de interação humana. Portanto, o professor, como aquele que promove a interação, deve possibilitar o envolvimento do estudante, estimulando sua intervenção como autor da sua própria aprendizagem, mas, acima de tudo, como um profissional capacitado para desbravar as novas mídias e o universo do letramento digital.

Além disso, quando se analisa as formas de interação na internet é relevante perceber os papéis sociais e as funções histórica e social da linguagem que agem sobre o sujeito internauta, facultando-lhe ou não a apropriação de conhecimento por meio dessa prática.

³Ferramenta Online do Google criada em 2014 que faz parte da Suite “Google For Education”, cujo propósito é gerenciar uma sala de aula virtual onde podem ser postados comentários, notas e atividades. <http://edu.google.com>, acesso em 21/10/2018.

2.2 (MULTI) LETRAMENTOS E PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

No fim da década de 1980 e durante a década de 90, o conceito de alfabetização e de alfabetismo passa a ser discutido junto com o de letramento. Esses conceitos vêm sendo discutidos ao longo desse tempo e causaram confusão nos ambientes escolares e acadêmicos, uma vez que nem sempre foram precisos e claros e variam de autor para autor.

No Brasil, a problematização sobre o conceito de Letramento ganhou força com os estudos da professora Magda Soares. Vejamos como exemplo a definição de “alfabetização” retirado do site Wikipédia dessa forma:

a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, e apropriação do sistema de escrita, e pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e escrita. (...) De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações, sendo chamada de alfabetismo a capacidade de ler, compreender, e escrever textos, e operar números. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. Todas essas capacidades citadas anteriormente só serão concretizadas se os alunos tiverem acesso a todos os tipos de portadores de textos. O aluno precisa encontrar os usos sociais da leitura e da escrita. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral.

Se consideramos a definição apresentada no primeiro tópico, ela não estaria incorreta, uma vez que representa de fato o processo de alfabetização, porém, no segundo trecho ela alarga o conceito afirmando que a alfabetização não se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas, mas também abrange a capacidade de “interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento” e a compreensão e uso geral da linguagem.

Nesse ponto é importante entender que, se ocorresse dessa forma, o termo alfabetismo, enquanto processo, não faria sentido e o processo formativo dos anos iniciais se estenderia por toda a vida do sujeito. Em complemento ao verbete, segue o conceito de letramento, apresentando a ideia de que:

Letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Surge, então, um novo sentido para o adjetivo “letrado”, que significava apenas “que, ou o que é versado em letras ou literatura; literato”, e que, agora, passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita

Os dois conceitos são frequentemente confundidos e, ao passo que é importante distingui-los, é igualmente importante aproximá-los. Uma vez que os dois processos são distintos, mas interdependentes. A alfabetização, dessa forma não é requisito para o letramento, ou seja, analfabetos¹ podem ser letrados mesmo sem adquirir a habilidade da escrita, considerando, assim, uma sociedade pós-moderna, que detém práticas diversificadas de letramento, seja ao utilizar um caixa eletrônico ou sacar um benefício, o termo toma dimensão plural e passa a ser letramentos (Rojó, 2019). Sobre alfabetização, a professora Magda Soares vai afirmar que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (1998, p. 40).

Soares, desse modo define, etimologicamente, a palavra alfabetizar como ato de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever e, letramento como resultante do campo semântico de analfabetismo, analfabeto, alfabetização e alfabetizar. A alfabetização é imbuída de significados. É a prática (domínio do sistema alfabético e ortográfico) aliada a um conjunto de saberes sobre o código de escrita da sua língua e a um processo de aquisição das primeiras letras, que envolvem sequências de operações cognitivas, estratégias e modos de fazer. No intuito de realizar a diferenciação entre os conceitos, uma vez que são aproximados, porém distintos, Kleiman, define letramento assim:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, amais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)

processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (1995, p. 20.)

Para Kleiman (1995), No entanto, a configuração da alfabetização já não atende à demanda da era globalizada, exigindo que indivíduo relacione os usos da escrita com o impacto da vida moderna. Segundo Kleiman, dessa forma, o letramento não é alfabetização e sim complexo conjunto de práticas sociais que envolvem os diversos usos da língua escrita, de maneira contextualizada/situada, em todas as esferas da vida em sociedade.

Partindo dessas duas concepções, o conceito de Letramento tornou-se especialmente estudado em diversas pesquisas sobre práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico brasileiro, porém, mesmo com essa amplitude de estudos, não se encontra estabilidade no conceito (RIBEIRO, 2009). Isso se dá considerando que não existe um único conceito que abranja o sentido do termo, uma vez que esse campo de estudo traz o termo no plural, indicando que não existe apenas um, mas vários letramentos a serem desenvolvidos, sejam eles digital, acadêmico, empresarial, entre outros, revelando a presença dos múltiplos letramentos.

Começa-se, então, a conceber a necessidade de observar o letramento de um modo mais amplo com os Novos estudos do Letramento (New Studies Literacy) Street (1984) em que se constrói uma nova visão das práticas sociais que vai além da competência de decodificar a leitura e escrita, ou seja, o processo de aquisição da língua. A chegada dessa perspectiva de letramento no Brasil se dá partir de 1995, com a publicação da coletânea intitulada Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita por Ângela Kleiman.

Street (1984) e Kleiman (1995) vão definir as práticas de Letramento¹ como sendo os modos como cada cultura utilizam a escrita no seu cotidiano, sejam elas alfabetizadas ou não, considerando os mais diferentes níveis de analfabetismo. Essa ideia ancora-se no sentido de que as práticas letradas são variadas acordo com cada cultura, pois, parte de uma visão socioantropológica. Para esses autores, essas práticas se concretizam em "eventos de letramento" nesse sentido, consideram os eventos e as práticas como unidades de estudo da letra e como partes integrantes da interação.

Vejam alguns conceitos mais aproximados dessas suas definições. As práticas de letramento têm um sentido mais amplo nesse contexto como prática social, pois, envolvem o comportamento e concepções dos participantes. (STREET, 2010). Caminhando nesse sentido, Mortatti (2004, p.106), afirma que “são múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação”. Para agregar a essa discussão, Barton e Lee vão afirmar que “Práticas de letramento são constituídas por atividades específicas e, ao mesmo tempo, fazem parte de processos sociais mais amplos” (2015, p.40).

Sobre os eventos de letramento, Street (2010) vai relacionar esse termo aos eventos de fala afirmando que aqueles que são da LA associarão melhor o conceito. Para Street, os eventos são situados e não estão soltos, por exemplo, assinar um documento, um seminário, uma aula expositiva dialogada ou uma palestra são eventos que podem ser descritos e cada um desses eventos tem um padrão e está inserido dentro de uma prática específica de letramento, exemplo, um colóquio está dentro de uma prática de letramento acadêmico, assinar um cheque está em um letramento profissional, fazer comentários em redes sociais fazem parte do letramento digital, ou seja, as práticas de letramento são constituídas por conjuntos de eventos.

Em síntese, o autor vai dizer que a diferenciação entre a prática e o evento está na padronização em que ocorrem afirmando “Quero usar a noção de práticas para me referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrão nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (STREET, 2010, p. 38). Alinhado a essa concepção de eventos, Rojo (2019, p.18) afirma que “As noções de eventos / práticas sublinham a natureza situada do letramento que sempre existe num dado conceito social, numa dada cultura” Por sua característica variada, portanto, o conceito de letramento recebe o S e passa a ser plural.

Nessa perspectiva, Mortatti (2004), entende letramento no sentido de perceber como os sujeitos interagem e usam a língua, sobretudo, a escrita para registrar os eventos e se situar socialmente. Dessa forma, o conceito de letramento como prática social fundamenta a aquisição de saberes individuais no que compete ao processo de ensino aprendizagem. Em comunhão com esse conceito, Kleiman (1995) traz a perspectiva de letramento como prática social, em função da demanda atual de

práticas que exigem a interação do verbal e do imagético, da escrita e do movimento, cada vez mais toma espaço nos estudos de gênero textuais, modificando as formas de pensar o ensino de língua, bem como o processo de leitura e de aquisição de conhecimento a partir da vasta produção de materiais de linguagem multimodal, que exigem novos letramentos no espaço social.

Pensando sobre o conceito trazido pelos Novos Estudos do Letramento, trouxemos uma categorização das práticas de letramento em dois modelos: autônomo e ideológico, para compreender melhor as práticas em relação ao nível de letramento, seja letrado ou não letrado. O quadro 1 “Modelos de Letramento” a seguir sintetiza as principais características dos modelos de letramento discutidos por Street (1984).

Quadro 1 — Modelos de Letramento

Modelo autônomo	Modelo ideológico
Progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social	Foco em práticas específicas de leitura e escrita
Letramento x escolarização	As práticas de letramento são naturais e ideológicas
Letramento como única variável com consequências cognitivas positivas	Práticas locais e situadas sem generalização
Habilidade cognitiva	Não há redução ao processo de escolarização

Fonte: Street e (1984)

O quadro 1 traz de modo sucinto as principais características dos modelos de letramento. O letramento autônomo dessa forma tem seu foco no indivíduo e não no contexto social mais amplo no qual ele está inserido, desconsiderando a natureza social do letramento e a variedade de suas práticas. Além disso, os processos de letramento e escolarização se confundem e as atividades escolares tendem a considerar a individualidade das práticas de leitura escrita, ao passo que deveriam considerar a escrita e a oralidade como atividades indissociáveis. Street (2010, 36) diz que letramento seria uma “coisa autônoma, separada e cultural, uma coisa que teria efeitos independentemente do contexto”.

Com a divisa entre os conceitos de letramento e alfabetização ocorrendo, começa se a perceber que ambas as modalidades da linguagem, escrita e oralidade

são importantes para aprendizagem, surgindo então o modelo ideológico em que as práticas de linguagem interagem entre si para observar a língua de um aspecto mais amplo. Desse modo, sem o Letramento em uma perspectiva crítica, ou seja, quando o sujeito é capaz de observar as diversas mídias e culturas dentro de uma perspectiva ideológica e reflexiva, buscando revelar as intencionalidades e finalidades destas, não é suficiente o fato de o sujeito saber manejar as mídias, logo, precisa também as compreender e refletir sobre elas. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental no sentido de abordar textos não apenas numa perspectiva, não meramente estrutural, mas, considerando sua intencionalidade discursiva, seus efeitos de sentido e oportunizando diálogos.

Caminhando no sentido de multiplicidade de práticas letradas em diversos contextos, um conceito chave para compreender esse fenômeno é o de Multiletramentos, que considera as variadas práticas atreladas a uma pluralidade de linguagens. O termo multiletramentos surgiu pela primeira vez em um manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” a partir das discussões do New London Group¹⁵, no final do séc. xx, em 1996, que problematizaram o futuro das práticas pedagógicas em relação às mudanças sociais e culturais resultantes das demandas por novas TCI (tecnologias de comunicação e Informação).

O objetivo do manifesto foi de observar de perto as características multisemióticas presentes nos textos e formas de produção, suas diversas formas de divulgação e consumo, chamando atenção para que mais pessoas tomassem conhecimento sobre os multiletramentos. A partir desse documento, o grupo quis apontar que o currículo escolar voltado para escrita como produto e com foco no letramento autônomo não era suficiente para abarcar as mudanças proporcionadas pelas tecnologias digitais. (THE NEW LONDON GROUP, 2000)

Esse cenário geraria demandas por novos letramentos, que, como se sabe, não se centram apenas no ato de ler, mas exigem o domínio e a capacidade de habilidades e competências, para que o indivíduo participe dos contextos sociais, políticos e culturais, interprete os mais variados tipos de texto entre eles os que apresentam a característica da multimodalidade. No contexto dos multiletramentos, a multimodalidade ganha espaço. O termo se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música

em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Partindo dessa concepção podemos perceber a importância que esse fenômeno detém para compreensão desses novos modos de interpretação do mundo, além de destacarem a relação entre imagem e texto assumindo papéis relacionados.

Sobre esse aspecto, Dionísio (2007), afirma que a multimodalidade tem como marca a relação e entrelaçamento de diferentes aspectos de representação. Dessa forma, entra a escrita, a fala, a imagem, o gesto dentre outras práticas multimodais. Na contemporaneidade, as interações no que se refere ao âmbito social e tecnológico são, portanto, multimodais. O que tem requerido uma atenção especial na pluralidade de estruturas semióticas na esfera social. A multimodalidade configura-se, pois, como o conjunto de semioses que compõe o todo social através de textos, gestos, música, cores, movimento dentre outras formas e responsável por gerar novos mecanismos de leitura, escrita e compreensão de textos.

Com isso, as tecnologias digitais vêm modificando a perspectiva de como os sujeitos observam, analisam e agem no mundo, criando outras condições para o processo de interação humana. Com isso, a internet trouxe avanços consideráveis no modo como os indivíduos se relacionam e se comunicam nas redes e na mídia em geral. São buscados, constantemente, novos meios de pertencer a esse grupo seletivo que tenta ser notado e estar todo o tempo “online” para que se atualize e estabeleça comunicação e interação.

A demanda pelas novas práticas de letramento, assim, impulsiona o sujeito a buscar outras formas de interação. “Quase todas” as interações se dão através das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) via web e, com isso, a habilidade para saber conduzir essas ferramentas necessita ser desenvolvida. Isso nos revela que os sujeitos estão buscando mais dinamismo e mobilidade para ter acesso às informações na internet, que estão sendo viabilizadas de modo mais flexível e dinâmico, e com maior agilidade, visto que o contato com as telas proporciona a informação sempre “à mão”.

Nessa perspectiva, os estudos têm mostrado que a linguagem se constitui como modo imprescindível para a comunicação humana. Na contemporaneidade, essa comunicação está sendo perpassada por outras instâncias no que tange às ferramentas digitais. A demanda pelos multiletramentos (ROJO, 2013), sobretudo o digital, impulsiona o indivíduo a buscar outras formas de interação.

Não apenas o surgimento de novas tecnologias, mas também novos meios de “ser” e de se representar (ROJO, 2015); e, para que isso ocorra, são necessários os multiletramentos, não mais apenas o da tecnologia da escrita, mas também o letramento visual e digital. Nesse sentido, o conceito de multiletramentos atravessa os processos de apropriação de saberes individuais no que compete à aprendizagem, orientada pela busca por informações na internet e com destaque nos ambientes virtuais.

Dessa forma, a comunicação dentro das práticas sociais de linguagem fomenta essas transformações frente as tecnologias digitais, proporcionando novos olhares e conceitos para o modo como se lê, agora nas telas. Essas novas práticas passam a ser permeadas por possibilidades dentro do contexto simbólico de dimensões variadas, atravessando a fronteira do cognitivo, comportamental e cultural no cenário contemporâneo.

2.2.1 Letramento acadêmico -científico em contexto presencial

A formação em ensino superior é um período significativo para o desenvolvimento do profissional de qualquer área, neste caso, o de Letras. É nesse período que o licenciando adentra em um contexto de amadurecimento profissional, em busca de sua identidade profissional, e se firma enquanto um sujeito social em formação. Nessa perspectiva, essa seção aborda o conceito de saberes docentes e o processo de ensino aprendizagem, em função do letramento acadêmico, e a universidade como sendo o espaço no qual o discente se apropria das exigências e práticas mobilizadas no ambiente acadêmico.

Nessa perspectiva, a formação docente no ensino superior é um processo de suma importância, sobretudo, a formação do profissional de Letras, uma vez que é o ponto de partida para novas experiências, confrontos entre a teoria e aplicação dos conteúdos, e aprimoramento de sua futura prática docente, que envolverá os multiletramentos, no que se refere ao uso das novas tecnologias, e o tornará um professor preparado para atuar perante os desafios da era das novas mídias, junto as demandas dos alunos nativos digitais.

No que tange à construção da noção de saberes e sua mobilização para aquisição de conhecimento, Pimenta (2010) e Tardif (2014) nos apresentam

categorias de saberes docentes, sendo eles: Saberes da formação profissional, os quais são adquiridos durante a formação superior e podem ser subdivididos em: saberes das ciências da educação – que são os saberes pertinentes à educação adquiridos na formação de professores, o importante aqui é não esquecer que cada aluno é especial e possui experiências únicas, conhecimentos prévios e que, por isso, o professor não deve tratar todos como um só, nem como uma mesma metodologia. Os autores também apresentam os Saberes pedagógicos – esses são desenvolvidos pelo docente em sua atividade didática em sala de aula e envolve suas técnicas e métodos utilizados para promover o ensino aprendizagem.

A docência requer que o sujeito professor tenha ciência do seu ofício e natureza de trabalho para compreender a atividade em questão. Sobre o trabalho do professor é importante lembrar que um professor de ensino superior também foi aluno, e, portanto, carrega consigo experiências desse período. Tais saberes refletem o currículo dos cursos de ensino superior quanto ao seu objetivo final de formar profissionais capazes de atuar criticamente e conscientes de sua profissão e de seu papel como promovedor de letramentos.

Os saberes experienciais tornam relevantes os processos de apropriação de conhecimentos experienciais no que compete ao processo de aprendizagem, orientado pela busca de informações na internet, leitura de e-books, dentre outros conteúdos, com destaque para os ambientes virtuais. O aluno torna-se sujeito mobilizador de práticas que o auxiliarão no processo de captura e assimilação de conhecimento quanto ao contexto acadêmico. Tais saberes, portanto, são advindos de suas práticas e podem ser considerados saberes práticos. Ou seja, tudo o que o sujeito vivencia seja na fase inicial de sua vida profissional na universidade, ou já em sala de aula atuando profissionalmente, impactará diretamente em sua carreira e sua identificação profissional.

Tardif (2014) assegura que é necessário, diante da profissão buscar compreender a experiência sem repetições e sem o controle dos fatos, mas refletir sobre a intensidade da experiência vivida. É no período da formação superior que o aluno se para com uma nova realidade. São novos textos, professores, uma nova rotina de estudos, planejamentos, apresentações, seminários, e, muitas vezes, as aulas são compostas apenas por, no máximo, um projetor, um quadro branco e textos impressos. E as práticas dos licenciandos, como ficam?

Castro (2015) afirma que, em decorrência dos processos de virtualização em meio as novas mídias e tecnologias, o sujeito aluno tem modificado sua função e sua forma de adquirir o conhecimento quando diz que

essa virtualização redimensiona o papel do aluno. Ele passa a ser considerado um sujeito autônomo em termos de apreensões teóricas sobre o mundo e na condição de mediador dos conhecimentos e das informações que adquire através das diferentes fontes. (p.24)

Nessa perspectiva, Tardif (2014) e Pimenta (2010) defendem que a construção da formação docente é um processo demorado, porém, muito crítico e delicado. Entender-se como sujeito professor desde o início é de suma importância. Na formação superior, esses saberes permeiam o tempo todo as práticas e ganham uma maior dimensão em razão de ser um momento de aprimoramento e lapidações.

Aprendizados constantes, como também frustrações e desafios. O aluno por si só necessita mobilizar saberes e práticas que o constituirão como profissional ao fim do curso. No entanto, a universidade não deixa claro que caminhos ele terá que percorrer, em meio a disciplinas, trabalhos, textos e seminários. Segundo Pimenta,

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante da dos significados sociais da profissão da revisão das tradições, mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (2010, p. 19).

Com esse pensamento entendemos que a profissão de professor decorre de momentos e contextos historicamente situados e de demandas sociais que foram postas pela sociedade e que foi adquirindo legalidade. A autora chama atenção para o aspecto de que a identidade profissional docente se dá através de empatia e de encontrar sentido na profissão, permitindo, assim, refletir sobre práticas legitimadas e localmente posicionadas socialmente.

A formação do professor é um processo individual, intransferível. Cabe somente a ele a tarefa de construir seu processo de aprendizado profissional, com suporte da escola ou da universidade, durante o curso de graduação. A construção da identidade docente é um processo construído com base na teoria e sustentado pela prática em sala de aula. Essa relação é inseparável.

Na universidade, o ensino dos usos letrados principalmente voltados para a escrita científica torna-se um desafio, em especial para os licenciandos. A construção de textos que requerem neutralidade e, por vezes, técnicas e imparcialidade, como uma resenha acadêmica, são vistos como grandes obstáculos em sua formação inicial. O discurso universitário gira em torno de escolhas epistemológicas, sintáticas e lexicais na escolha, leitura e escrita dos textos pelos licenciandos. Sobre essa questão que envolve as práticas de letramento acadêmicos, Rink et al (2015, p.498), afirmam que

o discurso universitário apareceria então em sua realidade discursiva, submetido como qualquer outro discurso a restrições situacionais, pois, se as categorias de letramento vernacular, não são em geral contempladas nos cursos acadêmicos, é porque elas não têm a legitimidade concedida ao letramento.

O Letramento Acadêmico, nesse ponto de vista, situa-se como particular, situado em um contexto específico, e não aborda as técnicas de leitura e escrita de forma abrangente e pontual como no ambiente escolar. Nesse sentido, a universidade tende a levar os licenciandos a buscarem novas formas de construir conhecimento, adaptando-se a essas novas práticas para adquiri-lo (CASTRO, 2015). Com isso, são necessárias cada vez mais possibilidades de interação via web para aprimorar a aprendizagem. Nesse sentido, muitos desafios são lançados, no que se refere à formação inicial.

O contexto acadêmico exige do licenciando um manuseio eficaz sobre determinados textos, tais como artigos científicos, resenhas, dentre outros, próprios desse contexto. No entanto, no início do curso o aluno ainda não tem contato com esses gêneros e recorre à internet para entender e executar as atividades, iniciando as práticas (multi)letradas que auxiliam nessa tarefa.

Um conceito que não pode ser desconsiderado é o de habilidades e competência, quando se refere ao profissional docente. Nos arvoraremos aqui da teoria de Perrenoud (1999) para nos ajudar a diferenciar os dois conceitos. O autor afirma que a competência caminha no sentido de o sujeito conseguir resolver questões e problemas com base em conhecimentos adquiridos previamente. Assim,

os licenciandos e professores são orientados a conhecer suas competências e respeitar os limites e dificuldades um do outro.

Perrenoud afirma que, “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (1999, p. 7). Neste sentido, o currículo torna-se um articulador de conceitos e não apenas reprodutor de conteúdo. Enquanto isso, a habilidade possui um aspecto menos amplo e pontual e serve de base para várias competências a fim de complementá-las.

Dessa forma, após explorar esses conceitos caros para o âmbito do ensino, sobretudo, o superior, cabe-nos voltar o olhar mais a fundo para os processos de ensino aprendizagem enquanto profissionais em construção, buscando rever e ampliar práticas, competências e habilidades com o objetivo de potencializar a sua formação.

Nesse contexto, é urgente a percepção dos docentes acerca da relevância em tratar a leitura, a escrita e as categorias gramaticais de modo integralizado às tecnologias de ensino de língua, mesmo que em uma mudança gradual no paradigma. É importante que os licenciandos reflitam sobre as nuances que a(s) língua(s) e (linguagens) assume(m) em diversos ambientes digitais.

Buscando investigações que envolvem a temática do profissional em formação e de práticas letradas digitais em contextos presenciais, podemos apontar a pesquisa intitulada “Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos (2017)⁴.que tem por objetivo investigar a relação que se estabelece entre a operacionalização técnica do suporte blog e a do trabalho docente.

2.2.2 Letramento digital: Práticas multifacetadas de linguagem

No momento atual, ou na hipermodernidade⁵ em que vivemos (ROJO, 2015), quase todas as práticas interativas se dão através das TICs, via web por dispositivos móveis, através de aplicativos de comunicação instantânea, ou em computadores,

⁴Raiana Gomes da Costa Lacet.

⁵O termo aqui defendido por Rojo aponta para um contraponto ao conceito de pós-modernidade e ruptura com a modernidade, apud Charles (2009), em que se ressignificam práticas de interação social e de linguagem através do novo projeto tecnológico. O prefixo hiper se coloca em outros contextos como hiperconsumismo ou hiperindividualismo, como também hipertexto e hiperímia.

com exceção das relações presenciais. Com isso, a habilidade para saber participar dessas práticas precisa ser desenvolvida.

Na escola, em especial, é importante que ao utilizar as mídias digitais como computadores, tablets e smartphones, o aluno tome consciência de sua prática e importância na sua vida em sociedade. O ponto de tensão está em como utilizar pedagogicamente essas mídias na escola e na universidade, tendo em vista auxiliar no processo de ensino aprendizagem, sem desqualificar ou diminuir o papel do professor (RIBEIRO, 2018).

A essa apropriação do uso e manipulação gradual e contínua dessas novas mídias e suportes deu-se o nome de letramento digital. Freitas (2010, p.335) conceitua essa prática como sendo:

conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos vinda de variadas fontes e apresentadas por meio de computador –internet, sendo capaz de atingir seus objetivos muitas vezes compartilhado social e culturalmente.

A partir dessa ideia defendida por Freitas, entendemos que esse letramento não seria apenas a competência de manusear ferramentas digitais, mas também, de interagir criticamente e ideologicamente com as práticas digitais, promovendo uma aprendizagem multifacetada e, definitivamente, se transformando em um sujeito capaz de se perceber construtor de seu próprio fazer profissional docente.

Corroborando com esse conceito, Buzato (2006, p. 16) afirma que letramento digital é

um conjunto de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

O ambiente acadêmico requisita do aluno e do professor, uma rotina de manuseio de conhecimentos como filtro de informações, conduzindo-o a determinadas práticas de leitura, escrita e produção de textos, próprios desse universo. No entanto, mesmo sendo comum para os licenciandos lidarem com as TICs

ao adentrar na academia, o aluno ainda não tem aproximação com esses textos e recorre à internet para entender os conteúdos.

Neste contexto, a internet passa a permitir, além de produção, colaboração e compartilhamento de informações, a utilização de novos meios de comunicação, proporcionando novos olhares para o fenômeno da interação e da aprendizagem. Esse processo se verifica na utilização de aplicativos e redes sociais, grupos de WhatsApp e Facebook. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais modificaram a forma como o ser humano realiza as mais diversas ações no seu cotidiano, em termos de produção, consumo e interação, e até mesmo a forma como se pesquisa, estuda e se organiza.

A materialização dessas práticas de letramento digital, através da busca por informações na internet, sobretudo nos ambientes virtuais, modificou as interações sociais, fomentando transformações e proporcionando novos olhares e conceitos para o modo como se lê e se escreve na contemporaneidade através das telas, passando, assim, a ser permeados por possibilidades dentro do contexto simbólico de dimensões variadas e atravessando a fronteira do cognitivo, comportamental e cultural no cenário contemporâneo.

Desse modo, aluno e professor podem comentar, interagir, questionar ou discordar a partir da comunhão entre a prática letrada e a reflexão crítica, promovendo as representações dele enquanto sujeito ativo e ciente da sua importância mediante tais transformações do ponto de vista tecnológico e linguístico, verbal e visual.

Cada vez mais com o fenômeno da massificação digital e com a popularização das tecnologias da educação (TICs), o paradigma (KUHN,1996) das novas habilidades e Letramentos em ambientes digitais e o contato com práticas digitais estão mais presentes no cotidiano e, sobretudo, no ambiente acadêmico, em forma de pesquisa, interação e colaboração, uma vez que vivemos atualmente em um cenário social de grande transformação na forma como nos adaptamos e interagimos uns com os outros: novas competências em diversos aspectos, sejam leitura, escrita ou busca de informações na web, estão sendo ressignificadas.

As experiências em práticas de letramento digital dos licenciandos, considerados em sua maioria letrados digitais, implicam em um novo olhar atento para o ensino de língua, o qual precisa ser repensado e reorganizado em função dessas práticas. Signorini (2012, p.284), sobre essas práticas diferenciadas, assegura que:

são práticas em transformação acelerada, não podendo ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdo, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas[...] e a diversidade das atividades e práticas letradas contemporâneas pode, assim, ser aprendidas numa perspectiva mais ampla.

Sobre as práticas de letramento digital no transcorrer da Formação Inicial de professores, Bedran (2016, p. 242) afirma que se faria importante uma “criação de uma prática colaborativa, tendo em vista uma formação pautada em uma perspectiva sociocultural [...]”. Nessa perspectiva, o autor apresenta um olhar para a formação inicial mais voltada para a construção não apenas de uma prática docente, com exclusividade pedagógica, mas também de uma habilidade que promova o letramento do ponto de vista social, no qual o indivíduo não só o pratica como também sabe exatamente o que significa cada uma delas.

Esse tipo de letramento sobre o qual Bedran (2016) se detém configura-se como social crítico, podendo ser desenvolvido com os letramentos visual e digital, porém, não é alcançado totalmente, pois, não direcionam o leitor, no caso o aluno, a pensar e discutir criticamente as questões históricas, sociais, e políticas que configuram as práticas digitais no contexto da web.

A educação contemporânea pensa a aprendizagem de forma colaborativa. Isso significa dizer que o sujeito que age colaborativamente e interativamente não se satisfaz mais em uma aula tradicional apenas expositiva, embora ela seja eficiente dentro do que se propõe, dentro do paradigma complexo não é mais suficiente. Na universidade, esse aspecto não é menos importante, por se tratar de uma instituição que preza por pesquisas, publicações, eventos e todo tipo de atividades de caráter científico que vão exigir do aluno recém ingresso, ou até mesmo concluinte, uma rotina diferenciada de aprendizagem.

Com esses questionamentos que incomodam, torna-se necessário que existam professores e alunos imersos na perspectiva dos multiletramentos; no entanto, esse domínio, como é natural, não ocorre de imediato. Os professores e a instituição, por sua vez, ao conhecerem e disponibilizarem novas ferramentas, propiciam que os licenciandos possam integrá-los em suas práticas acadêmicas. Nesse sentido, tem havido muitos esforços para a ampliação da formação de professores em relação ao

letramento digital, porém, ainda de forma tímida. O educador precisa sempre estar aberto ao novo (FREITAS, 2010), sobretudo, na era digital.

Outra contribuição para a relação das práticas letradas digitais nos cursos de graduação é a de que "O uso das tecnologias digitais pode contribuir para o desempenho profissional segundo as diretrizes que apontam para o fortalecimento da identidade dos cursos de Letras" (GOMES, 2016, p. 582). Dessa vez, voltando-se para o curso de Letras enquanto provedor e mantenedor de práticas letradas digitais, que facilitaria o trabalho de alunos e docentes quanto ao desenvolvimento do Letramento digital. De fato, Gomes (2016) aponta uma questão importante: o LD pode contribuir significativamente para que a instituição promova não só a identidade mais a profissionalização do docente em formação.

Outro pensamento que caminha nessa perspectiva anterior é a de que "o curso de graduação [...] possibilita situações que exigem momentos de planejamento que contemplem o uso dessas ferramentas e dessas práticas digitais" (HINKEL & KOEMER, 2015, p. 245). Esse estudo aqui mencionado procurou ouvir alunos de curso de Letras para saber quais as contribuições que o curso poderia oferecer para promover o letramento digital na instituição.

A partir da ideia defendida pelos autores, podemos perceber que o foco recai no que é exigido do aluno enquanto pesquisador e em que medida as novas tecnologias podem orientar e auxiliar nessa tarefa através de aplicativos e softwares de produtividade. No entanto, os autores também apontam que existe uma carência de disciplinas específicas que contemplem os multiletramentos, como também docentes preparados para lidar com essa demanda.

Nesta perspectiva, as práticas (multi)letradas vêm ganhando relevo diante das demandas no contexto educacional, e não seria diferente em instituições de ensino superior, que articula essas formas para que o aluno possa interagir e se constituir social, histórica e culturalmente. Sendo assim, é natural que as práticas de letramento digital na formação superior sejam movimentos imbricados nessa nova realidade multifacetada e dinâmica. A relação entre ambos se apresenta como elo entre o professor e o aluno, como ponte para novos aprendizados transformando didaticamente a forma como os alunos veem e compreendem o mundo.

As tecnologias emergentes atreladas às práticas de letramento, em relação a formação de nível superior, modificam e interferem diretamente nos modos e

compreensão, aquisição e reprodução do conhecimento, não somente em sala de aula, mas fora dela também, bem como transformaram e estão modificando as interações sociais de forma notável e irrefreável.

À guisa de conclusão do capítulo teórico, o que se percebe é que os autores ora resenhados dialogam no sentido de que a multiplicidade de práticas letradas acrescenta saberes necessários à formação docente, além do conhecimento técnico-científico; e que a instituição de nível superior precisa se reestruturar com todas as exigências e demandas que vem surgindo, possibilitando uma perspectiva interacional, crítica e colaborativa de aprendizagem, tanto a distância quanto presencial.

Partindo destas discussões, é importante reconhecer que elas possuem pontos convergentes e estão inseridas no contexto da virada social dos estudos do Letramento, ponto pacífico de que não podem ser constituídas apenas de habilidades e competências fixas, mas atuam como motor responsável para o estudo desse novo contexto social mais interativo e interligado.

Todas as discussões teóricas nos levam às reflexões e desafios do processo de formação superior e as práticas dos licenciandos de Letras, que precisam entender suas demandas e como se dão os processos de apropriação e aquisição de língua em função dos (multi)letramentos dentro e fora da sala de aula.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo contempla os aspectos metodológicos da pesquisa referentes a sua natureza científica e ao contexto de sua realização e sua motivação. Além disso, descreve os instrumentos e as técnicas, de forma relativamente detalhada, utilizados para a geração de dados, bem como a descrição do perfil e colaboração dos participantes envolvidos. O percurso metodológico utilizado está assim distribuído: i) natureza e classificação; (ii) motivação para a pesquisa; (iii) perfil dos participantes; (iiii) a geração de dados envolvendo a descrição dos instrumentos pertinentes à investigação e, por fim, a sistematização e categorias de análise.

3.1 Natureza e classificação da pesquisa

A pesquisa ora desenvolvida, que deu origem a essa dissertação, se insere no âmbito da Linguística Aplicada, por entendermos que pertence aos estudos da linguagem e por intervir nas práticas sociais em uma vertente indisciplinar (RAJAGOPALAN apud MOITTA-LOPES, 2006). Na Linguística Aplicada, o caráter qualitativo em que os dados são observados é muito importante, uma vez que é necessário lhe dar “voz”, pois contribuem diretamente para o êxito de uma investigação. Nessa perspectiva flexível da LA, é importante pensarmos sobre qual o papel da LA nos estudos da linguagem.

Para responder a essa pergunta, precisamos pensar nos modos de como entender a realização da linguagem, e daquilo que faz com que a sociedade se movimente. O estudo da linguística é muito caro para todos os que se dedicam a entender o funcionamento dela no meio social, a qual se dedica a fazer ciência a respeito da linguagem (NETO, 2004). Quando defendemos que a língua é um instrumento de comunicação, assumimos que ela é necessária e suficiente para que se possa haver comunicação eficiente e apropriada (RAJAGOPALAN, 2008). Seja qual for a vertente que se estuda a linguística, é ponto pacífico que o linguista precisa extrair algo que já está posto para que se possa teorizar sobre a linguística. Ou seja, não rejeitar todos os postulados que já haviam sido estudados sobre a natureza da linguagem, e dessa forma, nas palavras do autor, não reinventar a roda.

A tarefa do linguista como pesquisador da linguagem, portanto, é compreender esse fenômeno complexo e entender como ela se relaciona com o “mundo exterior”, quais suas implicações para entender o homem e suas relações sociais através de discursos e textos e buscar explicar que o fenômeno da linguagem possui diversas nuances que derivam de leis e estruturas.

Em termos metodológicos, esta pesquisa configura-se como exploratória (ARAÚJO, 2016), por permitir que o pesquisador adentre no campo de investigação, gerando dados e compreendendo a situação apresentada. Além disso, é de caráter qualitativo, conforme Bortoni-Ricardo (2008), pois busca compreender o fenômeno dentro do contexto em que ocorre, e analisá-lo de modo integrado. Desse modo, a análise qualitativa busca olhar os dados de forma a compreender o contexto em que estão inseridos, numa perspectiva das ciências humanas, e que não podem ser mensurados apenas numericamente. Nesse sentido, os instrumentos colaboram para que os dados, na sua maioria de caráter empírico, ganhem significado nos seus resultados gerais.

Desse modo, este trabalho está ambientado no paradigma descritivo-interpretativista, uma vez que, o pensamento positivista de ciência e o desejo por entender as ações humanas levou sociólogos e historiadores, do fim do século XIX e início do século XX, a buscarem uma alternativa de pesquisa contrária à ciência positivista, ganhando força, então, o interpretativismo dos fenômenos sociais (SCHWANDT, 2000). Bortoni-Ricardo (2008, p.34) afirma, nesse sentido, que o termo “‘interpretativismo’ guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa, citando, entre vários, a etnografia e a observação participante. Dado seu interesse de entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

3.2 Motivação para a realização da pesquisa

Nossa motivação partiu de estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Novas configurações de ensino de leitura e escrita em atividades de linguagem(ns)”¹. O referido projeto tem por objetivo conduzir investigações sobre a natureza didático-pedagógica de instrumentos de linguagem digital/virtual, a utilização desses instrumentos em atividades de ensino, presenciais ou mediadas por materiais

didáticos, as implicações e os efeitos na construção das práticas de ensino de língua e de formação de professores.

Outro estudo intitulado “Reflexões de professores em formação sobre ensino de língua materna com material didático digital”⁶, produzido em 2018, trouxe como objeto de investigação o modo como as reflexões empreendidas pelos professores em formação revelam aspectos sobre a formação e sobre a prática de ensino de língua materna, realizada durante o período de formação, utilizando material didático digital.

Aproximando-se do nosso objeto de estudo temos também a pesquisa intitulada “Didatização de saberes sobre leitura e escrita em ambientes digitais para exames de larga escala”⁷, produzida em 2019, que buscou refletir sobre os saberes profissionais docentes subjacentes à exposição de conteúdos de leitura e de escrita.

Percebendo a familiaridade e a proximidade dessas investigações desenvolvidas no projeto com o nosso objeto de pesquisa, o olhar deste estudo, conforme previamente mencionado no capítulo de introdução, volta-se para a reflexão acerca das práticas letradas em ambiente presencial no curso de Letras, como ferramentas de mobilização de saberes e consolidação de uma prática profissional docente, atenta para as crescentes demandas no que se refere aos (multi)letramentos, sobretudo, no âmbito do ensino superior.

3.3 Contexto de realização e participantes

A pesquisa, que ora apresentamos, foi desenvolvida no período de agosto de 2018 a julho de 2020 no campus I, da Universidade Federal de Campina Grande-PB (UFCG). Como instituição de ensino superior, oferta o curso de Letras – Português⁸, em modalidade presencial e possui, em 2018, nos turnos diurno e noturno, carga horária mínima de 2995 horas⁹. O período noturno foi incluído no segundo período do

⁶Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz.

⁷Katianny Késia Mendes Negromonte.

⁸O curso de Letras do campus II da UFPB sofreu em 1978, uma reformulação a fim de atender as demandas dos cursos de graduação, sendo criado então o Departamento de Educação e Humanidades. Em janeiro de 1980 foi autorizado seu funcionamento e seu reconhecimento, sendo oficializado em 1984 pelo MEC. Fonte: <http://www.ch.ufcg.edu.br>. Acesso em: outubro de 2018.

⁹Fonte: <http://emec.mec.gov.br/emec>. Acesso em outubro de 2018.

ano de 1998, devido ao aumento na demanda de candidatos. É importante destacar que no último ENADE¹⁰ de 2017, o curso de Letras na instituição recebeu conceito 4.

De acordo com o perfil do curso/área de atuação, o licenciado em Letras deve ser “um profissional capaz de articular de modo consistente as competências previstas pelos três eixos de formação do curso, bem como exercitar de modo crítico e comprometido a docência”¹¹. Neste sentido, podemos perceber o quão importante é o processo de reflexão, pesquisa e apropriação no curso de graduação pelo discente visando a sua formação profissional.

O curso de Letras, situado em Campina Grande - PB, conta com cinco cursos de graduação sendo eles: Letras Português, com 80 alunos matriculados no período diurno; Língua Portuguesa noturno, 94 alunos; Letras Inglês diurno, com 57 alunos matriculados; Libras no período diurno, com 32 alunos; Letras Espanhol no período noturno, com 55 alunos; e, por fim, o curso de Francês e Português contendo alunos matriculados, juntos com 37 alunos.

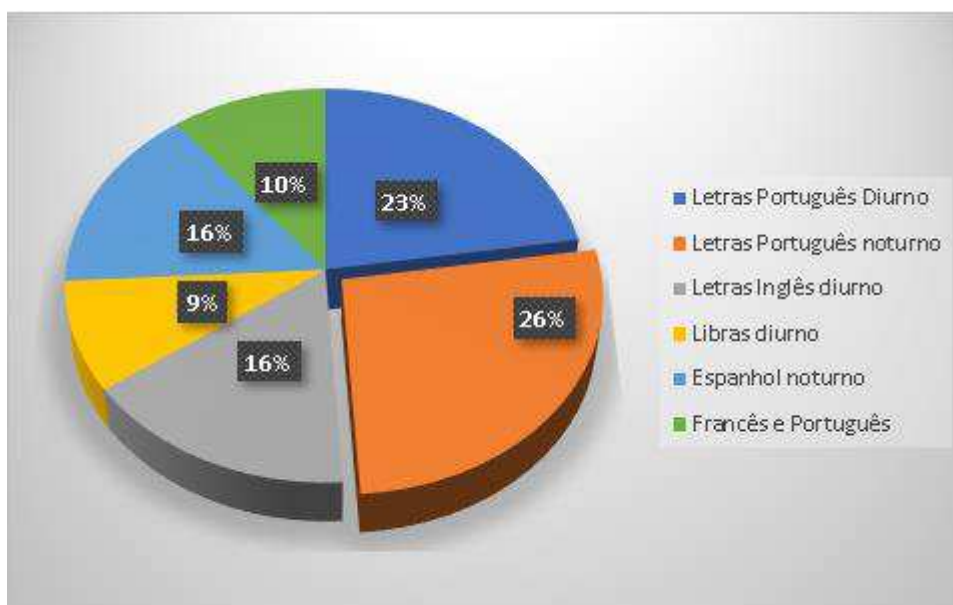
Todos os cursos são ofertados gratuitamente. No período da geração de dados, os cinco referidos cursos juntos totalizavam 355 alunos, compreendendo os horários diurno e noturno¹². Vejamos uma imagem representativa desses números:

¹⁰Exame Nacional de desempenho dos Estudantes. Este exame avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nos cursos. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/enade> Acesso em outubro de 2018.

¹¹<https://portal.ufcg.edu.br/graduacao/cursos-graduacao/645-letras-lingua-portuguesa-ch-2.html>. Acesso em: 01/06/2019.

¹²Fonte: Coordenação do curso de Letras da UFCG em novembro de 2018.

Gráfico 1 — Quantitativo de alunos matriculados em Letras



Fonte: Coordenação do curso de Letras

Os números apresentados no gráfico revelam um ranking dos cursos e períodos e seus respectivos percentuais de alunos matriculados. Esses índices nos apontam que a parcela maior de participantes é do curso Letras português, do turno noturno. Esses dados revelam a variedade de cursos ofertados pela instituição.

3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Quanto aos participantes da pesquisa, para o recorte de nossa investigação, reunimos graduandos do 2º, 3º, 5º, 7º e 8º semestres do curso de Letras-Português noturno, totalizando 38 participantes, de um universo de 94 alunos. A decisão da escolha ocorreu em função de ser o curso e os períodos com maior número de alunos matriculados, em relação aos outros cursos de Letras.

A opção pelos licenciandos do curso noturno partiu de algumas considerações, tais como: incide numa amostra mais representativa, haja vista neste período concentrar-se uma quantidade maior de matriculados; são sujeitos motivados por práticas de interação de pesquisa dedicando boa parte do tempo para ações dentro da universidade. Como exemplo disso temos 11 (onze) deles que participam ou participaram de programas de pesquisa ou extensão na universidade, envolvendo práticas de leitura e escrita dentre outras.

Além disso, alguns, como os do 2º e 3º períodos, estavam tendo contato inicial com o universo acadêmico e se depararam com algumas questões, tais como escrita de textos em caráter acadêmico-científico, ou seja, suas práticas letradas precisaram ser adaptadas ou complementadas para comporem esse contexto, por isso, torna-se um público pertinente para compor a pesquisa.

Outro aspecto que vale considerar para optarmos pelos alunos do curso noturno é que, geralmente, ficam impossibilitados de participarem de pesquisas de cunho acadêmico, uma vez que a maioria delas ocorre no período diurno, dessa forma esses alunos ficam restritos. Com isso, procuramos promover a participação desse público e a expressão de suas ideias e suas práticas.

Para delimitarmos os 38 participantes dentre os 94 matriculados no turno noturno, pensamos em defini-los a partir de duas disciplinas ofertadas no período 2019.1. O curso de Letras português noturno oferece 5 (cinco) disciplinas na sua grade curricular neste período. Destas disciplinas ofertadas, optou-se pelas que continham uma maior incidência de alunos; razão pela qual reunimos dados dos participantes das disciplinas Estudos de Oralidade e Escrita, ofertada no 2º período, somando 28 graduandos matriculados, e Língua Latina, ofertada no 8º período, com 25 graduandos matriculados.

A disciplina “Estudos de Oralidade e Escrita” contou com a matrícula de 28 (vinte e oito) alunos, com faixa etária variando de 18 a 41 anos. Deste total, 23 continuaram regularmente até o final da disciplina. Destes, 3 (três) são do 3º período, que precisaram cursar novamente, e 20 (vinte) são regularmente matriculados de acordo com o período de ingresso no curso. A carga horária da disciplina totaliza 60h e 04 créditos.

Em termos de metodologia, a disciplina se destina a apresentar os estudos sobre oralidade e escrita, como um dos componentes do eixo especialista na formação do professor de línguas. Para isso, apresenta-se inicialmente um panorama e, em seguida, discrimina-se as categorias teóricas de descrição dos processos de produção e de compreensão dos textos, pertencentes aos diversos gêneros orais e escritos, com a identificação dos respectivos objetos de ensino para a educação básica: debate, seminário e entrevista.

Tendo isso em vista, o plano de curso prevê a realização de aulas expositivas com base em textos teóricos previamente lidos pelos licenciandos, exercícios de

avaliação e de pesquisa a serem realizados e tratados em seminários e em artigos acadêmicos. Como avaliação, dispõem-se de mecanismos como exercícios escritos individuais em sala de aula, a apresentação de seminários em grupo, a produção escrita de artigo acadêmico referente ao objeto pesquisado, dentre outros¹³.

A disciplina “Língua Latina” contou com a matrícula de 25 licenciandos com faixa etária de 21 a 38 anos.¹⁴Foi ministrada no período 2019.1 e compõe carga horária de 60h. De acordo com o plano de curso da disciplina¹⁵ a metodologia se dá por meio de aulas expositivo-dialogadas, e com o auxílio do método Latina Essentia: preparação ao latim e de tradução de textos latinos. A avaliação é orientada a partir de participação nas aulas, provas escritas e traduções de textos latinos.

Embora a maior parte esteja dentro do período normal de ingresso no curso, ou seja, 8º período, temos 2 (dois) licenciandos do 7º período e 2 (dois) do 5º período. A seguir apresentamos um quadro-síntese do perfil geral dos participantes¹⁶ da pesquisa com o intuito de visibilizar os aspectos individuais.

¹³Informações extraídas do plano de curso da disciplina Estudos de Oralidade e escrita. 2019.1

¹⁴Dados referentes ao período 2019.1 sujeitas a alterações no decorrer do curso.

¹⁵O plano de curso é um material entregue aos licenciandos no início da disciplina com dados referentes a metodologia, bem como carga horária e objetivos geral e específicos e bibliografia utilizada

¹⁶Os nomes que aparecem nesse quadro são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Quadro 2 — Perfil geral dos participantes da pesquisa

Nº	NOME	IDADE	SEXO	PERÍODO	TURNO	PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE EXTENSÃO/PESQUISA
1	FELIPE	19	M	2º	N	SIM
2	LÍVIA	20	F	2º	N	NÃO
3	CLARA	22	F	2º	N	NÃO
4	JÚLIA	28	F	2º	N	NÃO
5	AURORA	29	F	2º	N	NÃO
6	CATARINA	41	F	2º	N	NÃO
7	LAURA	22	F	2º	N	NÃO
8	ALESSANDRO	18	M	2	N	NÃO
9	ELIZA	34	F	2º	N	NÃO
10	ESTER	19	F	2º	N	NÃO
11	HELENA	20	F	3º	D	SIM
12	VALENTINA	18	F	3º	N	NÃO
13	ERICO	20	M	2º	N	NÃO
14	PIETRO	24	M	2º	N	NÃO
15	GIOVANA	19	F	3º	N	NÃO
16	PAULA	18	F	-	N	SIM
17	LETÍCIA	41	F	2º	N	NÃO
18	TOMÁZ	38	M	2º	N	NÃO
19	LUIZA	19	F	2º	N	SIM
20	BEATRIZ	30	F	2º	N	NÃO
21	SARA	18	F	2º	N	NÃO
22	CLARICE	26	F	2º	N	NÃO
23	JADER	20	M	2º	N	NÃO
24	FLAVIANA	24	F	-	N	SIM
25	CLECIANA	38	F	5º	D	NÃO
26	WANEISSA	28	F	-	N	SIM
27	ANA	32	F	7º	D	SIM

28	ISABEL	22	F	8º	N	NÃO
29	MANUELA	-	F	8º	N	NÃO
30	FRANCISCO	24	M	8º	N	NÃO
31	MARIA	23	F	8º	N	NÃO
32	JULIANE	23	F	8º	N	NÃO
33	ERIC	23	M	5º	D	SIM
34	CAMILA	38	F	8º	N	NÃO
35	CLOE	21	F	8º	N	NÃO
36	EDUARDA	-	F	8º	N	SIM
37	MAX	22	M	8º	N	SIM
38	MARCO	34	M	8º	N	SIM

Fonte: Questionário Inicial

Observando os dados do quadro 2 "Perfil geral dos participantes da pesquisa", ressaltamos que os participantes nele caracterizados foram reunidos a partir do preenchimento do primeiro instrumento de pesquisa, o questionário, e que, por essa razão, embora tenha sido realizada no período noturno, temos quatro participantes do turno diurno que estavam cumprindo a disciplina no período noturno.

É importante observar também, que embora as duas disciplinas tenham sido ofertadas em períodos específicos da grade, neste caso no 2º e 8º, respectivamente, havia licenciandos matriculados de outros períodos, sendo dezesseis do 2º período, três do 3º (terceiro), dois do 5º (quinto), um do 7º (sétimo) e dez licenciandos do 8º (oitavo). Quanto à participação em programas de pesquisa/extensão temos 11 que já participaram e 27 que não. Em relação ao sexo, temos 28 participantes do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

3.5 Instrumentos e técnicas de geração de dados

Foram utilizados no decorrer da nossa pesquisa três diferentes instrumentos e técnicas para geração de dados, visando o caráter qualitativo da investigação, aqui apresentados em três subtópicos. Trata-se de um questionário, grupo focal, e entrevista semiestruturada. Em cada um dos subtópicos, a seguir, procuramos descrever tanto a pertinência e adequação dos instrumentos, como também a

justificativa da escolha deles, bem como a realização dos procedimentos em cada um deles.

3.5.1 O questionário

O questionário é tão somente um instrumento caracterizado por um conjunto de perguntas que tem por objetivo reunir dados e verificar de forma quantitativa se estes foram atingidos. Não existem formas ou modos de se construir, no entanto, é importante que não haja dualidade de sentido. Segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Para nossa pesquisa, a aplicação desse instrumento, como alternativa para geração de dados, resultou na solicitação de respostas a quinze perguntas semiabertas distribuídas em três seções. Na primeira, denominada “Identificação e perfil institucional”, visou-se reunir dados do perfil dos participantes, tais como idade, sexo, período matriculado no curso e e-mail dos participantes para contatos posteriores, caso fosse necessário.

A segunda seção, intitulada “Uso de tecnologias em universo acadêmico”, teve por objetivo identificar a relação dos sujeitos com o uso das tecnologias no universo acadêmico frequentado. Por último, a terceira seção, “Letramento digital e formação docente”, abordou questões com o intuito de obter informações sobre a contribuição do letramento digital no processo de formação profissional.

A aplicação desse instrumento representou a primeira fase de geração de dados da pesquisa. Aplicado inicialmente de forma presencial na disciplina de “Estudos de Oralidade e Escrita”, no dia 12/04/19, às 18:30h, com duração em média de 30 minutos e somente após autorização prévia do responsável pela disciplina. Obtiveram-se respostas de vinte e três, de um total de vinte e sete licenciandos matriculados.

O segundo questionário (ver Apêndice A) foi aplicado na disciplina de Língua Latina, também presencialmente, no dia 16/04/2019, às 18:30h, com igual duração de 30 minutos. Obtiveram-se quinze de um total de vinte licenciandos matriculados regularmente. Em virtude da ausência de alguns graduandos em ambas as turmas no momento da aplicação, a totalização do volume final é divergente.

No ato da entrega do instrumento foi explicada a pesquisa e todas as etapas de geração de dados com o intuito de obtenção da liberação dos dados. Assim, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver apêndice B), cientes de que divulgaríamos informações obtidas através do instrumento. No momento do preenchimento, não houve nenhuma dificuldade como também nenhuma dúvida.

Para uma melhor sistematização desse percurso e dos dados, elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 1 — Aplicação do questionário

DISCIPLINA		PERÍODO	QUANTIDADE
ESTUDOS DE ORALIDADE E	ESCRITA	2º	23
LÍNGUA LATINA		7º	15

Fonte: O Autor (2021)

Tal instrumento nos permitiu obter informações de forma mais pontual, tendo uma característica diagnóstica na fase inicial como pré-análise de dados mais consistentes, gerados a partir dele. Vejamos quadro 3, abaixo:

Pensando a organização do questionário, temos a seguinte representação, dividida em seções e por categoria de questões abertas e fechadas. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 — Organização do questionário

SEÇÃO	TEMA	CONTEÚDO	ORGANIZAÇÃO DAS QUESTÕES
Seção I	Identificação	Dados pessoais, como nome, formação acadêmica e atuação docente	8 questões Fechadas: 3 Abertas: 5
Seção II	Uso das tecnologias e universo acadêmico	Relacionamento com as tecnologias no universo acadêmico	4 questões Fechadas: 3 Abertas: 1
Seção III	Letramento digital e formação docente	Contribuição do letramento digital no processo de formação profissional	3 questões Fechadas: 2 Abertas: 1

Fonte: O Autor (2021)

Quanto às questões, é importante dizer que nos preocupamos em evitar qualquer elaboração que levasse à dupla interpretação, uma vez que o questionário “limita as negociações” (MACHADO E BRITO, 2009, p. 144). Também houve o cuidado de não elaborar perguntas que induzissem a resposta dos licenciandos. Partindo da representação geral do questionário apresentada no quadro 3, elaboramos o quadro abaixo com o teor das perguntas dirigidas aos participantes para uma melhor sistematização.

Retiramos a seção I por não conter questões que suscitem análise, sendo direcionado para efeito de identificação do perfil geral dos licenciandos. Estes temas serão apresentados, descritos e abordados mais detalhadamente na seção de análise.

Quadro 4 — Teor das perguntas do questionário

SEÇÃO II	SEÇÃO III
FINALIDADE DE USO DA INTERNET	INTERAÇÃO ENTRE O CONTEÚDO DO CURSO E O UNIVERSO DIGITAL
FREQUÊNCIA DE USO DA INTERNET	FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA INTERNET PARA QUESTÕES DO CURSO

PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE PESQUISA E EXTENSÃO	OUTRAS FORMAS DE USO DAS TECNOLOGIAS
MEIOS PARA ESTUDO DAS DISCIPLINAS DO CURSO	
ACESSO AO MATERIAL DE ESTUDO DAS DISCIPLINAS	

Fonte: O Autor (2021)

O questionário é um instrumento que ajuda a compreender determinadas perspectivas de forma individual, porém, na necessidade de esclarecimentos mais objetivos das questões, optamos por realizar seções de Grupo Focal.

3.5.2 Grupo Focal

Instrumento que visa a geração de dados, o Grupo Focal, por sua vez, é utilizado como uma técnica que abrange as interpretações e permite uma percepção dos fatos e das perspectivas dos participantes, oportunizando negociações e interações mais satisfatórias com maior riqueza de detalhes, uma vez que são dados advindos da oralidade e de caráter qualitativo considerando o caráter espontâneo da fala.

Essa técnica na qual o foco principal é o grupo, nos permite explorar as percepções pessoais, valores, opiniões dos participantes, como também, perceber experiências sociais humanas (GONDIM, 2009) (MORGAN, 1997) define como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas que reúne e gera dados a partir de discussões baseadas na comunicação e na interação.

Dessa forma, podemos afirmar que para o pesquisador, ao utilizar esta técnica, é necessário estar aberto para uma experiência rica de interação, bem como considerar as práticas dos participantes enquanto aprendizes e como estes se consolidam enquanto um processo contínuo de aprendizado e refletindo sobre um futuro profissional docente. Além disso, os dados antes particularizados pelos questionários se conduzem na coletividade.

Além disso, é necessário conseguir manter um controle e mediação do assunto a ser discutido com o grupo e de um olhar e ouvidos atentos para qualquer consideração que possa ser importante para contribuir na pesquisa. Além disso, por

se tratar de uma atividade oral, foi apoiada nas interações para que o objetivo pretendido seja atingido a partir de sua execução. Dito isto, passemos aos passos que levaram a concretização dos encontros presenciais.

A fim de concretizar os dois encontros com as turmas, foram realizados dois momentos de discussão com alguns licenciandos das duas disciplinas (Estudos de Oralidade e Escrita – 2º período e Língua Latina 7º período) em dias alternados. Eles preencheram o questionário na etapa anterior, responderam positivamente ao convite do pesquisador e tiveram suas respostas satisfatórias para contribuir com a pesquisa. Para o contato, consideramos tanto o uso do aplicativo de mensagens WhatsApp, a partir de um grupo criado, quanto o envio de um convite (ver apêndices B E C) via e-mail com informações sobre o horário, local e data do evento.

É necessário esclarecer, nesse momento, que não obtivemos retorno dos e-mails enviados e nem respostas via grupo no WhatsApp, mesmo após uma semana desse contato, por conta disso, o arranjo inicial pretendido de no máximo 10 pessoas por encontro a partir das confirmações prévias, não foi possível ser realizado. Diante disso, como não dispúnhamos de mais tempo para aguardar confirmações para dar prosseguimento com a geração de dados, nos dirigimos, nas datas e horários marcados nos convites, para os locais, e após recebermos a autorização dos professores, realizamos as interações com os participantes presentes, inclusive com um número maior do que o inicialmente planejado.

As interações foram norteadas por um roteiro (Ver Apêndice E) previamente estabelecido, abordando seis questões e informações complementares envolvendo considerações sobre as práticas letradas dos licenciandos, e a contribuição da mobilização de saberes necessários à sua formação.

Composto em sua estrutura não somente por perguntas, mas também por um “passo a passo”, a fim de auxiliar o mediador na tarefa de conduzir a discussão, junto às informações que são disponibilizadas a partir do instrumento anterior, nesse caso, o questionário aplicado. Assim, introduz a discussão com base nessas informações “adicionais”, que podem ser direcionadas para um participante específico durante a discussão ou para todos os participantes de modo geral, se for de interesse do coletivo.

No quadro 5 “Teor das perguntas - Roteiro Grupo Focal”, exposto a seguir, apresentamos os temas que nortearam a discussão:

Quadro 5 — Teor das perguntas - Roteiro Grupo Focal

PERGUNTA 1	CONCEITO DE LETRAMENTO DIGITAL
PERGUNTA 2	LETRAMENTO DIGITAL E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
PERGUNTA 3	INDICAÇÃO E LEITURA DE TEXTOS EM PDF NO PLANO DE CURSO
PERGUNTA 4	PRÁTICAS DIGITAIS E COMPREENSÃO DO CONTEÚDO DO CURSO
PERGUNTA 5	FERRAMENTAS DIGITAIS E ESTUDO DO CONTEÚDO DO CURSO

Fonte: Questionário Inicial

A organização do quadro 5 foi pensada para refletir as perguntas contidas no questionário a partir do seu teor. Por esse motivo, não foram apresentadas as perguntas em si. Consideramos que o teor reflete mais profundamente a nossa intenção e foco no objeto que investigamos, por exemplo, quando perguntados sobre as práticas de letramento e o processo de formação docente na pergunta 2, gostaríamos que eles refletissem como essa relação está e se está (ou não) entrelaçada, e não obter simplesmente um sim ou um não.

Ao iniciar as discussões, foi importante, além da apresentação do pesquisador e da pesquisa, deixar os participantes cientes do objetivo daquele momento, que seria refletir sobre as práticas letradas, dentro do contexto universitário, e as suas implicações para a formação do profissional docente, utilizando-se de recursos de gravações em áudio. Passemos então para a descrição dos encontros.

O primeiro encontro se deu com o grupo da disciplina de Estudos de Oralidade e escrita (2º período - 2019.1), sendo realizado no dia 07/06/19, às 18:30h, após a autorização do professor da disciplina. Contou com a participação de 15 licenciandos dos 23 que responderam ao questionário e a conversa com o grupo teve uma duração de 30min.

O segundo encontro ocorreu com o grupo da disciplina de Língua Latina (7º período) no dia 14/06/2019, às 18:30h, após a prévia autorização da professora da disciplina e contando com a presença de 15 dos 25 matriculados na disciplina, e com duração de 30 min. A quantidade de participantes nessa sessão de discussão foi mais limitada devido ao fato de alguns licenciandos morarem em cidades mais afastadas e, portanto, dependerem de ônibus para o deslocamento, impedindo-os de chegarem a tempo para a discussão. Os movimentos do GF foram orientados através do tema

“práticas de letramento digital na universidade”¹⁷ recuperando tópicos temáticos presentes nos questionários.

Nesta fase, com o intuito de os participantes exporem suas compreensões sobre práticas de LD, algumas informações dos questionários foram recuperadas para contextualização, seguindo então a discussão. É importante salientar que nem todas as respostas foram regulares ou similares. Houve, portanto, respostas distintas que enriqueceram a discussão, isto é, que complementaram as informações fornecidas ao questionário.

Embora o pesquisador assumisse o papel de mediador das discussões, a intenção era de que os próprios participantes assumissem o seu posicionamento diante do tema em momentos que eram pertinentes que fossem mencionadas sua percepção. Com isso, eram instigados a falar e interagir, não só respondendo às perguntas, mas uns com os outros. O GF mostrou-se ser um instrumento metodológico interessante por fornecer, de modo mais objetivo, a compreensão sobre práticas letradas reveladas pelos graduandos do curso de Letras, permitindo um momento de interação, mesmo que restrito a alguns licenciandos, objetivando resgatar e tornar mais explícitas as informações descritas no questionário de forma mais superficial e instigando os participantes através das respostas dadas no questionário a participarem das discussões.

Além disso, o grupo proporcionou que questões contidas no questionário, que não foram capazes de serem discutidas com profundidade, fossem esclarecidas e abrangidas de forma mais ampla e representassem a opinião do grupo sobre o tema, por exemplo, o que entendiam sobre práticas de letramento digital. Além disso, nos permitiu recolher e organizar informações sobre o conceito de práticas letradas digitais e a relação com a formação superior presencial através dos posicionamentos e reflexões dos participantes, mais especificamente no curso de Letras.

Este se mostrou um instrumento pertinente, pois veio complementar e reforçar de forma mais objetiva as reflexões obtidas nas discussões do GF. Os dados gerados nesses momentos de interação apontaram para dificuldades que os graduandos

¹⁷Inicialmente, o nosso olhar estava voltado apenas para observar as práticas de letramento digital, no entanto, percebemos durante a geração de dados, que os licenciandos realizavam outras práticas letradas como por exemplo, as impressas, e que estas eram bastante presentes. Por essa razão, abrimos vazão para investigá-las, também.

enfrentam em termos de como proceder na ausência de ferramentas digitais que os auxiliem nas disciplinas e que, assim, nos ajudam a entender quais as práticas e os multiletramentos que os graduandos possuem ou não em relação às ferramentas digitais. Essas informações reunidas ainda de forma coletiva poderão ser mais esclarecidas e particularizadas na entrevista, de forma mais individual.

Cabe ressaltar que nem todos os licenciandos que estavam presentes no momento da realização de ambos os grupos, se sentiram à vontade para comentarem e interagirem sobre as questões propostas pelo mediador, sendo assim, uma vez que a interação foi de caráter livre e não obrigatória, optamos por bem não insistir em suas participações. Os dados gerados foram registrados em forma de áudio e captados através de um smartphone¹⁸ Após esses encontros, surge nossa motivação em utilizar a entrevista a fim de sustentar as afirmações dos participantes no GF. Passaremos então a descrever sua contribuição nessa pesquisa.

3.5.3 Entrevista semiestruturada

Ao delimitarmos os instrumentos e técnicas utilizadas em nossa investigação não poderíamos deixar de utilizar a instrumento da entrevista, uma vez que ela permitiu uma interação maior com os sujeitos e por aberta para que outras questões possam surgir além do que foi previamente proposto e discutido nas etapas anteriores.

Pensando-a como um evento comunicativo e não somente uma forma linguística, podemos afirmar que a entrevista se caracteriza por ser uma constelação de eventos imbricados (HOFFNAGEL, 2002) em vários outros subgêneros como entrevista jornalística, médica, científica, entrevista de emprego etc. Além desse aspecto, entendemos este instrumento enquanto aparato de investigação científica, ou seja, algo que se destaca pela forma/função de obtenção de dados informativos num dado contexto situacional e sociocomunicativo.

¹⁸É importante e justo ressaltar que a captação do áudio foi comprometida, pois, por conta da quantidade de licenciandos acima do esperado em ambos os grupos, os ruídos e a posição do gravador atrapalharam a captação e, por esse motivo, os dados gerados não serão utilizados para efeito de análise. O GF, não obstante o fato de ter sido um instrumento pertinente, não surtiu efeito desejado, no sentido de aproveitamento de questões e reflexões a respeito das práticas de letramento dos licenciandos. Ele será utilizado para apontar os licenciandos que contribuíram mais produtivamente nas discussões e que, por essa razão foram escalados para a entrevista

Permanecendo nessa linha de compreensão, Fávero (2000), nos afirma que a entrevista pode ser compreendida como:

uma atividade em que não somente pessoas ligadas a área de comunicação, como os jornalistas, mas todos nós de uma forma ou de outra estamos envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano [...] (p. 79)

A entrevista representa o terceiro momento de geração de dados e uma oportunidade de subjetivar ainda mais o processo de geração de dados, personalizando vozes representativas das realidades vivenciadas. Foi realizada individualmente com 4 (quatro) participantes, sendo 1 (um) da disciplina de Oralidade e escrita – 2º período e três da disciplina de Língua Latina 8º período, todos componentes das etapas formados anteriormente.

No quadro a seguir temos a representação do perfil geral dos licenciandos que participaram dessa etapa.

Quadro 6 — Perfil dos licenciandos participantes da entrevista

NOME	IDADE	PERÍODO	PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE EXTENSÃO/PESQUISA
EDUARDA	-	8º PERÍODO NOTURNO	PIBID E RES. PEDAGÓGICA
JADER	20	2º PERÍODO NOTURNO	NÃO PARTICIPA
MAX	22	8º PERÍODO NOTURNO	PIBIC
MARCO	34	8º PERÍODO NOTURNO	PIBID, RES. PEDAGÓGICA E MONITORIA

Fonte: Seção I do questionário

O critério definidor para a escolha dos participantes ocorreu em função de informações prévias ao questionário, na fase inicial, referentes à seção II que informava sobre as práticas que envolvessem de alguma forma os multiletramentos com foco no letramento acadêmico, e que apresentassem evidência de rigorosa especulação para corroborar com os objetivos de pesquisa. A partir destas

informações, o escopo de nossa pesquisa foi sendo recortado, reduzindo-se o número de participantes para a entrevista.

Nessa etapa de investigação, em relação aos dados obtidos no instrumento anterior, as entrevistas revelaram dados mais singulares e que extrapolaram o esperado, no sentido de serem trazidas informações do contexto vivencial e pessoal dos participantes que não estavam previstas no roteiro inicial. Além disso, informações que não haviam surgido anteriormente no momento do GF, nos foram muito caras e vieram somar para as nossas observações e reflexões.

O foco das entrevistas voltou-se para a reflexão da temática das práticas letradas na universidade e como os licenciandos veem os impactos delas no seu processo de formação profissional. Com esse instrumento, procuramos de forma subjetiva e, lidando diretamente com os sujeitos, perceber suas contribuições e perspectivas no tocante ao letramento digital no âmbito acadêmico, relacionando as respostas individuais às obtidas em grupo procurando complementá-las.

Como instrumentos para registro de dados, foram utilizados registros em áudio por meio de um smartphone e a condução das perguntas se deu por meio de um roteiro escrito contendo cinco perguntas abertas. O roteiro para nortear as entrevistas foi organizado e estruturado previamente, porém, ressaltamos que por seu aspecto semiestruturado, as questões possam ter sido reformuladas no momento da interação¹⁹.

Segue organização em quadro da estrutura de perguntas do roteiro das entrevistas:

Quadro 7 — Teor das perguntas para entrevista

PERGUNTA 1	RELAÇÃO ENTRE FERRAMENTAS E PRÁTICAS DIGITAIS
PERGUNTA 2	UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA ABORDAGEM DO CONTEÚDO
PERGUNTA 3	AUSÊNCIA DE FERRAMENTAS DIGITAIS E ESTUDO DO CONTEÚDO

¹⁹Considerando o aspecto semiestruturado da entrevista, algumas questões não previamente definidas pelo roteiro surgiram durante sua realização e que foram consideradas para efeito de análise.

PERGUNTA 4	PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
PERGUNTA 5	UTILIZAÇÃO DE TEXTOS EM PDF PARA ESTUDO DO CONTEÚDO

Fonte: Roteiro da entrevista

Partindo das perguntas propostas no quadro 6, e como forma de sistematização das respostas, optamos por mencioná-las na análise em forma de fragmentos enumeradas de forma sequencial e com a identificação do participante destacando-se os fenômenos para análise como no exemplo a seguir:

Jader do 8º período afirma que "Pensando no hoje com a modernização de tudo que tá aí com certeza fundamental né eu não consigo me imaginar fazendo um trabalho ou pesquisa sem o auxílio dessas ferramentas então com certeza são fundamentais "

Ao considerarmos todos os instrumentos utilizados e todas as etapas da geração de dados julgamos necessário agrupar todos os dados individualmente na tabela a seguir para uma visualização melhor destes. Vejamos:

Tabela 2 — Perfil geral dos dados da pesquisa

PARTICIPANTES		
TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES		
		38
TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES POR SEXO		
	FEMININO	28
	MASCULINO	10

TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES POR TURNO	DIURNO	4
--	--------	---

	NOTURNO	34
--	---------	----

INSTRUMENTOS		
--------------	--	--

TOTAL DE INSTRUMENTOS/TÉCNICA		3
-------------------------------	--	---

TOTAL DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS		38
------------------------------------	--	----

TOTAL DE QUESTÕES NO QUESTIONÁRIO		15
-----------------------------------	--	----

TOTAL DE PÁGINAS NO QUESTIONÁRIO		2
----------------------------------	--	---

TOTAL DE PARTICIPANTES -GRUPO FOCAL		30
-------------------------------------	--	----

TOTAL DE PARTICIPANTES POR ENCONTRO	1º	15
-------------------------------------	----	----

	2º	15
--	----	----

TOTAL DE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS		4
----------------------------------	--	---

Fonte: Tabulação a partir dos Instrumentos

Observando os dados dispostos na tabela 2 “Perfil geral dos dados da pesquisa” é possível perceber que do total de participantes, ou seja, 38, 20 são do sexo feminino, ou seja, 73% do total contra 26% de participantes do sexo masculino. Quanto ao turno do total 89% são do noturno enquanto 10% são do diurno. Os dados nos são úteis, para ressaltar, a partir das duas seções da tabela “participantes e instrumentos” que houve uma evolução das etapas no que diz respeito aos questionamentos e aos instrumentos utilizados, no sentido de que a cada nova etapa, os instrumentos se “aperfeiçoaram” proporcionando uma melhor filtragem de informações e promoção de dados mais precisos, muito relevantes para a etapa de análise. Esse fato nos foi possível dada a flexibilidade que a LA permite ao pesquisador no âmbito qualitativo dentro do paradigma complexo.

Além disso, os números dispostos na tabela 2, nos permite uma visão geral do processo de geração de dados da pesquisa e como cada etapa se configurou para oportunizar melhor tratativa dos dados gerados pelos instrumentos em cada etapa e mostra a forte redução dos números de participantes desde a aplicação do questionário até a entrevista como ocorre em pesquisas qualitativas com dados empíricos, uma vez que o contato com os participantes nem sempre ocorre de modo contínuo e estável. Passemos, então, para o tratamento analítico dos dados gerados nessas etapas e pelos instrumentos.

4 PRÁTICAS LETRADAS E (MULTI)LETRADAS DE LICENCIANDOS DE LETRAS

O processo de análise inicia-se no momento da geração de dados, no qual o pesquisador tem contato com eles e observa dados semelhantes e divergentes para, a partir de uma sistematização e categorização, apontarem para um resultado em comum desse modo. A análise de dados em pesquisa qualitativa em ciências sociais aplicadas é uma fase importante na busca por procedimentos que buscam organizar, selecionar, categorizar, e ao final refletir, qualitativamente, sobre os dados a fim de obter resultados para a pesquisa.

Nos propomos a analisar estes com base nos instrumentos utilizados, sendo eles o questionário, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas, e nas implicações reveladas por eles para responder aos objetivos específicos de pesquisa, expostos na introdução desta dissertação com vistas a investigar práticas de letramento dos licenciandos de Letras.

Neste capítulo nos debruçamos sobre a análise das práticas letradas dos licenciandos em Letras. Para compreender esse fenômeno organizamos o presente capítulo a partir de duas categorias, cada uma delas correspondendo a um objetivo específico, sendo sequenciadas de acordo com a sua disposição, assim como exposto no capítulo introdutório. A primeira intitulada “Práticas letradas: caracterização e classificação”, cuja reflexão se apoia na identificação das práticas realizadas pelos licenciandos, com destaque para a sua natureza e as relações estabelecidas em caráter presencial. A segunda categoria intitulada “Práticas letradas e (multi)letradas: falas de licenciandos”, cuja reflexão se sustenta a partir da materialização destas e de sua interferência no processo de ensino aprendizagem dos licenciandos em Letras. Discussões estas que trataremos nos itens a seguir.

4.1 PRÁTICAS LETRADAS: CARACTERIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Para essa primeira categoria foi realizado um consolidado de todas as ações que indicam práticas letradas e (multi)letradas a partir das respostas contidas no questionário, apontadas pelos licenciandos ao respondê-lo. Os dados representam as respostas dadas às questões e estão organizados considerando a soma numérica de

todas as respostas atribuídas aos itens de forma individual, que compõem as perguntas fechadas considerando o volume total de questionários aplicados.

Para a análise dos dados dessa primeira categoria utilizamos o questionário como primeiro instrumento de investigação, conforme descrito no capítulo II, e que está dividido em três seções. A primeira é relativa à identificação geral dos respondentes. A segunda seção do questionário, intitulado “uso das tecnologias e universo acadêmico”, tem a intenção de investigar como se dá o contato dos licenciandos com as tecnologias e até que ponto elas auxiliam no dia a dia do curso superior. A terceira está intitulada como “Letramento digital e formação docente” e tem por objetivo coletar informações que nos auxiliem a compreender de que forma os multiletramentos, de forma geral, interferem na formação docente do licenciando.

Nos propomos a investigar as respostas fechadas em virtude do caráter quantitativo e para fins de classificação e análise. Além disso, são as que serão mais pertinentes, uma vez que os dados mais relevantes para a tabulação se encontravam nestas, mais bem esclarecidas com os demais instrumentos, razão pela qual acreditamos serem as respostas mais concretas para a integração dos dados e para a análise do contexto como um todo.

Considerando esse recorte, estabelecemos três subcategorias de práticas que consideramos que fazem parte da rotina dos licenciandos, sendo elas: práticas digitais, impressas e parcialmente digitais. Considerando uma melhor visualização e compreensão dos dados, pensamos por bem organizá-las em três momentos, considerando a identificação da prática letrada e sua representatividade em termos de porcentagem em relação à somatória de marcações individuais no questionário. Com isso, partimos dessas informações para perceber como essa representatividade influi de maneira significativa no contexto presencial dos licenciandos.

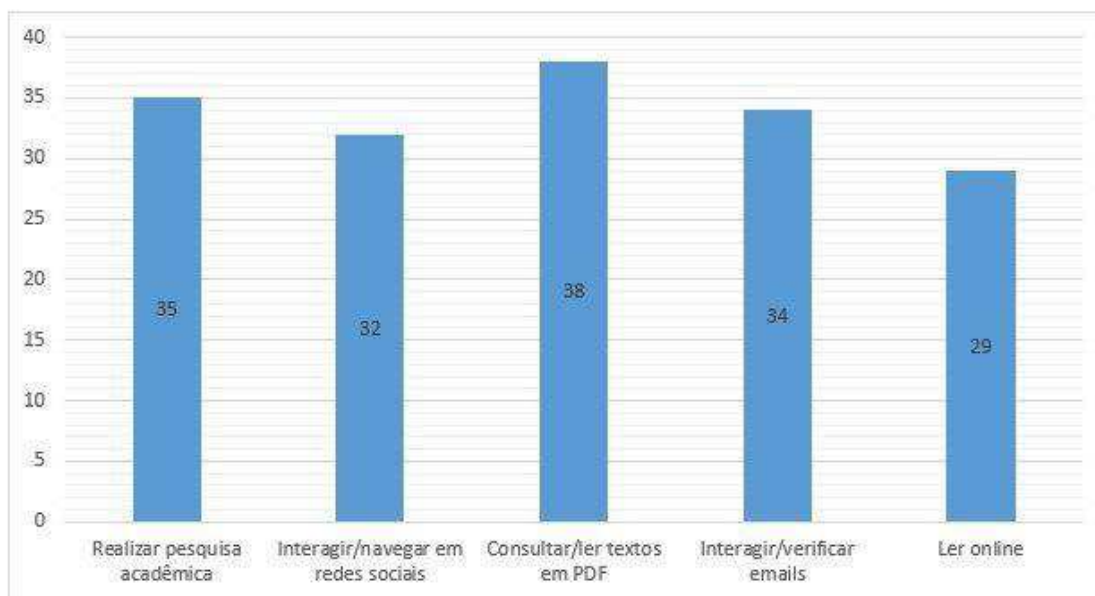
4.1.1 Práticas letradas digitais

Consideramos, aqui, o conceito de letramento digital alinhado com o pensamento de Coscarelli e Ribeiro (2017), enquanto práticas sociais de leitura e produção de textos realizadas utilizando ferramentas ou em ambientes naturalmente digitais, tais como computadores, tabletes ou smartphones, redes sociais e blogs,

além da comunicação nessas diferentes situações com fins profissionais ou pessoais (RIBEIRO, 2018).

Reunimos, para uma melhor visualização, as práticas no gráfico 02, perseguindo o seguinte questionamento: qual a finalidade de uso da internet?

Gráfico 2 — Práticas Letradas Digitais



Fonte: Questionário Inicial

O gráfico 2 aponta cinco práticas letradas digitais: realização de pesquisa acadêmica, interação e navegação nas redes sociais, consulta/leitura de textos em formato PDF, interação/verificação de e-mails, leitura online. Podemos perceber que dentre as cinco práticas, a leitura de textos em PDF detém a maior pontuação, com 100% das marcações, indicando inicialmente uma forte tendência migratória da prática de leitura do impresso para o digital. O texto em PDF tem características próprias que requerem habilidades em manipular ferramentas, como por exemplo: abrir o site de buscas, encontrar o arquivo desejado, podendo ler na própria tela ou realizar o download do arquivo e ler offline ou, ainda, imprimir e ler posteriormente.

Além disso, permite acesso rápido e prático do leitor ao conteúdo, sem necessidade de ter o “texto em mãos”.

O ato de ler no impresso faz parte de um paradigma de texto linear, no qual o leitor visualiza as palavras uma a uma no papel, geralmente de cima para baixo, e decodifica o texto atribuindo significado. No digital, esse processo se amplia, permitindo uma interação não linear, proporcionado pela própria estrutura do texto contendo hiperlinks, outras mídias, links e imagens, que podem direcionar o leitor para fora do texto no momento da leitura.

Fazendo relação com a prática de leitura online (76% dar marcações, baseado no gráfico acima), ou seja, ler na internet, compreendendo diversas possibilidades como visita a sites diversos, notícias, revistas eletrônicas, *e-books* e publicações em redes sociais, stories, comentários, postagens, vídeos, dentre outros espaços e mídias. Essa prática implica em um saber vivencial ou experiencial (TARDIF, 2014), uma vez que são práticas letradas desenvolvidas através da vivência cotidiana. Além disso, outro aspecto é o ato de buscar, pesquisar faz parte do processo de formação individual do sujeito licenciando autônomo.

Nesse mesmo pensamento está a pesquisa acadêmica (92% conforme o gráfico 1). A pesquisa acadêmica faz parte de uma prática direcionada para um contexto localmente situado que compreende o letramento acadêmico, uma vez que detém atividades como seminários, avaliações, discussões teóricas que subsidiam essa prática. Pesquisar academicamente requer uma postura bem direcionada e objetiva enquanto sujeito que compreende seu papel na universidade, conferindo um saber pedagógico, ou seja, aquele adquirido no transcorrer da formação acadêmica, seja na educação básica ou na superior.

Ler e checar e-mails na contemporaneidade é uma prática recorrente, especialmente em cenários administrativos e profissionais. Academicamente, (89%, conforme o gráfico 1, é uma prática recorrente como meio de repasse de informações entre docentes e discentes, bem como compartilhamento de textos em formato *PDF*. A partir dos dados revela-se uma prática muito recorrente.

Navegar em redes sociais, seja ela *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, *Twitter*, é uma prática comum e bastante recorrente na contemporaneidade, além da utilização de aplicativos de mensagem instantânea como o *Telegram* e o *Whatsapp*. Essas ferramentas servem de meios para viabilizar a comunicação e troca de informações.

Embora não sejam ferramentas projetadas especificamente para serem utilizadas como recurso didático, elas auxiliam no processo de ensino aprendizagem

de forma interativa e colaborativa, uma vez que a internet permite uma experiência de leitura e escrita de forma diferenciada, favorecendo uma prática social de linguagem que ultrapassa as barreiras do delimitado, tradicional e do estático.

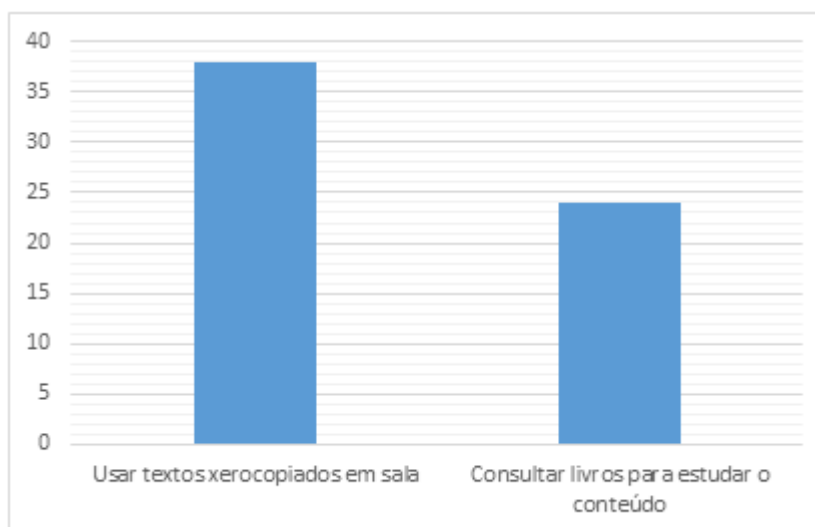
A partir dos dados apontados no gráfico 1, a prática de navegação e interação em redes sociais representa 84%, ou seja, evidencia que os licenciandos fazem uso efetivo das redes sociais no seu cotidiano. Quando realizada, confere um uso social da linguagem voltado para o estímulo à reflexão crítica, o compartilhamento e socialização de informações. O saber atrelado a essa prática é o saber de caráter vivencial e experiencial, podendo ser estendido para o meio acadêmico, no qual os licenciandos fazem uso dos aplicativos e grupos fechados para interlocução nas disciplinas curriculares entre docentes e discentes.

4.1.2 Práticas letradas impressas

Compreendemos como prática letrada impressa todas aquelas realizadas por meio de circunstâncias que não requerem uso do digital, como exemplo: textos impressos, livros, bibliotecas, dentre outras. Essas práticas permeiam a sociedade ainda majoritariamente por meio da escrita, desde assinar um documento ou redigir um ofício até escrever uma lista de compras ou preencher um formulário. As práticas de letramento impresso dentro do contexto universitário são realizadas contidamente, tais como: atividades avaliativas, formulários, inscrições, entrega de atividades aos professores, escrita de artigos e outros gêneros acadêmicos, como resenhas, fichamentos dentre outros.

Consideramos, aqui, as seguintes práticas, representadas no gráfico 3 a seguir, a partir da seguinte questão: que meios você utiliza para estudar os conteúdos do curso?

Gráfico 3 — Práticas Letradas Impressas



Fonte: Questionário Inicial

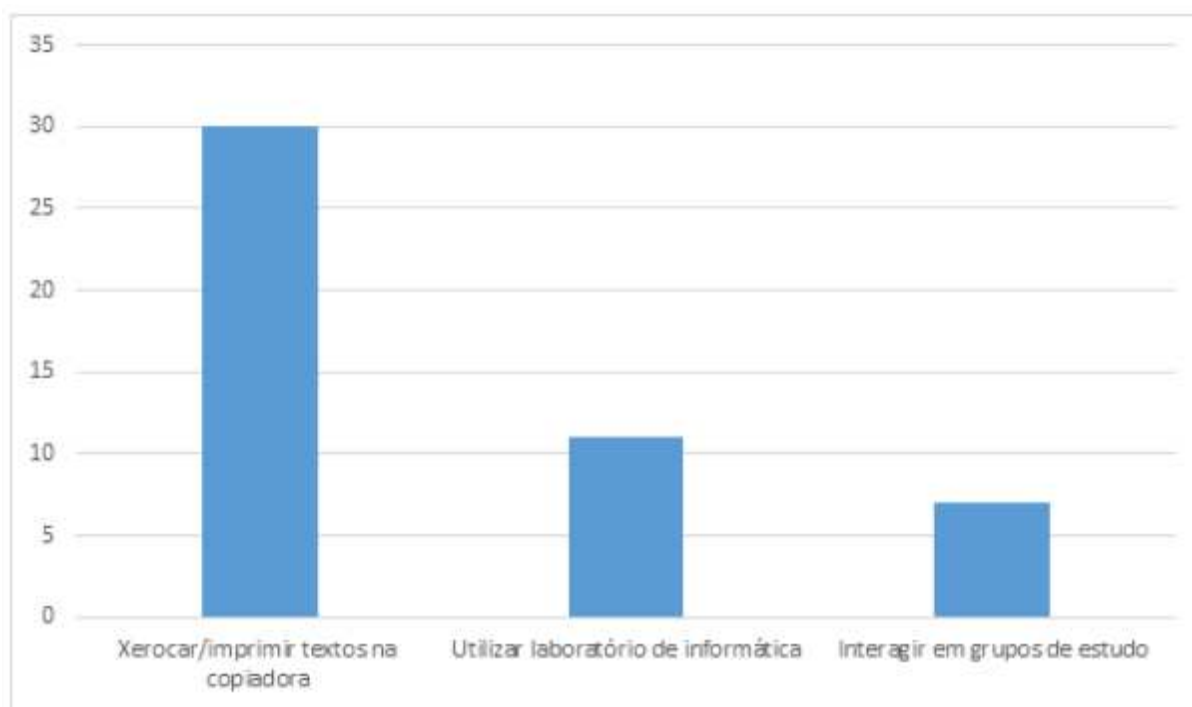
Considerando os dados do gráfico 3 “Práticas Letradas Impressas”, temos, na primeira opção, usar textos xerocopiados em sala, indicando 100% de 38 respondentes, e a consulta aos livros, com 24 marcações, apontando 63% do total de 38 respondentes. Esses dados apontam que a prática de usar textos impressos por meio de cópias, em sala de aula, é recorrente e considerada consolidada em termos de ensino superior.

A consulta a livros em bibliotecas da própria universidade configura-se como uma atividade menos recorrente em comparação à utilização de materiais de leitura no meio digital. A biblioteca central da universidade, vale destacar, também se mostrou um espaço destinado não somente à consulta e leitura de livros, mas também para socialização e execução de atividades acadêmicas.

4.1.3 Práticas letradas parcialmente digitais

Consideramos como práticas parcialmente digitais aquelas que podem ser realizadas nos dois âmbitos: digital ou impresso, por exemplo, ler o texto para a aula, reunião para executar as atividades, pesquisas, dentre outros. Nesse caso, as práticas investigadas são direcionadas para o âmbito acadêmico e possuem as duas dimensões, ou seja, se originam no meio digital, porém, ao final do processo assumem características do impresso. Vejamos essas práticas no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 — Práticas Parcialmente Digitais



Fonte: Questionário Inicial

A partir dos dados expostos no gráfico 4 “Práticas parcialmente digitais”, podemos destacar três práticas: a cópia de textos realizada nas copiadoras com acesso à internet dispostas na universidade, a utilização do laboratório de internet²⁰ e a interação em grupos de estudo. No que se refere à recorrência dessas práticas, elas representam 78%, 28% e 18%, respectivamente.

A prática da cópia de textos faz parte da rotina dos estudantes como alternativa para o estudo dos conteúdos e discussões das aulas. Nesse sentido, a perspectiva é a de que os licenciandos podem utilizar esses textos também de forma digital, ou seja, realizam o download na internet para, em seguida, imprimir o texto nas copiadoras. Essa prática revela uma tendência ainda voltada para a cultura impressa de letramento, ou seja, embora os licenciandos tenham práticas digitais em seu cotidiano, como observados no gráfico 1, ainda não estão integralizadas em sua rotina acadêmica. Olhando para a força da cultura impressa, da materialização da escrita no papel, da facilidade e praticidade de manuseio de textos, a marcação de ideias no

²⁰O laboratório de informática da universidade na qual ocorreu a pesquisa dispõe de duas salas. Uma delas é utilizada tanto para uso dos computadores pelos alunos, quanto para aulas presenciais; a outra é utilizada apenas para pesquisas pelos usuários. O seu acesso é gratuito e está disponível para licenciandos de todos os cursos.

texto impresso, dentre outros aspectos, entre eles o econômico, favorecem para que essa tendência ainda seja forte.

A legitimação e valorização da cultura escrita continua sendo reforçada pela sociedade grafocêntrica, na qual as práticas de linguagem ainda são valorizadas ao nível de permanecerem no impresso de geração em geração, contrapondo-se à mudança paradigmática do pensamento e da migração do analógico para o digital. O saber, dentro da cultura impressa, é privilegiado, pois detém um “poder”: aquele que domina a escrita é considerado um sujeito letrado e, portanto, detentor da competência de utilizar a língua também como mecanismo de dominação.

Com isso, o digital permanece de modo tímido nas práticas dos licenciandos, embora ele confira acesso e status de pertencimento e poder social para aquele que utiliza, de acordo com Araújo (2007). Utilizar a escrita já é algo positivo no sentido de ser cidadão usuário da língua e, quando essa utilização se alia ao uso da internet, esse aspecto se amplia e ele passa a poder questionar, criticar, exercer sua cidadania.

4.2 PRÁTICAS LETRADAS E (MULTI)LETRADAS NAS FALAS DE LICENCIANDOS

Nesta seção, buscamos analisar falas dos licenciandos, recolhidas a partir das entrevistas semiestruturadas almejando relacionar a interferência das práticas (multi)letradas nos estudos dos licenciandos no curso de Letras em contexto presencial. Para tal, recorreremos à entrevista semiestruturada com 4 (quatro) licenciandos do turno noturno do curso de Letras da UFCG, sendo 1 (um) do 2º período e 3 (três) do 8º período da graduação. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada licenciando, em salas individuais, apenas com a presença do pesquisador e do licenciando e registradas em áudio, estes foram transcritos e serão apresentadas em forma de fragmentos com destaque para as ideias principais.

No quadro 8, a seguir, apresentamos uma síntese do perfil dos licenciandos que colaboraram nesta fase da pesquisa.

Quadro 8 — Perfil dos participantes da entrevista

NOME	CURSO	IDADE	PERÍODO	PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE PESQUISA/EXTENSÃO
EDUARDA	LETRAS PT	-	8º PERÍODO	PIBID E RES. PEDAGÓGICA
JADER	LETRAS PT	20	2º PERÍODO	NÃO PARTICIPA
MAX	LETRAS PT	22	8º PERÍODO	PIBIC
MARCO	LETRAS PT	34	8º PERÍODO	PIBID, RES. PEDAGÓGICA E MONITORIA

Fonte: Quadro 01 - Perfil geral dos participantes da pesquisa

A partir dos dados expostos no quadro 8 “Perfil dos participantes da pesquisa” percebemos que existe a maioria de participantes do 8º período e idades entre 20 a 34 anos. Além disso, quanto a participação em programas de pesquisa, nesse recorte, os do 8º período estavam mais engajados enquanto o licenciando do 2º período ainda não estava. Compreendemos que esse fato pode se dar considerando que no 2º período o licenciando ainda não dispõe de muito contato com o curso e ainda está conhecendo o ambiente acadêmico para logo mais adiante adentrar mais profundamente nessas atividades, no entanto, essa regra não é fechada.

Partindo das transcrições das falas dos licenciandos, captadas na entrevista, percebemos ideias pontuais e com isso destacamos alguns temas a partir delas tais como: práticas e ferramentas digitais na assimilação do conteúdo; disponibilização de textos em *pdf* por alguns professores; falta de interesse e limitações em acessar textos em *pdf*; planejamento e execução prévios das atividades; material trazido de forma impressa ou em dispositivos, como *pendrivers* e smartphones de casa; supervalorização das práticas impressas e utilização de livros; valorização da aula tradicional expositiva dialogada.

A análise das falas dos licenciandos está organizada em blocos a partir de cada tema destacado, sequencialmente. Passemos à análise:

4.2.1 Práticas e ferramentas digitais na assimilação do conteúdo

O nosso olhar nesse bloco se volta à reflexão sobre a percepção que os licenciandos têm das práticas e ferramentas digitais (quando disponíveis) para estudo dos conteúdos do curso e qual seu nível de relevância e possível contribuição em relação à assimilação destes. Esse tema partiu das respostas ao seguinte questionamento realizado aos licenciandos: você considera fundamental ou complementar a presença das ferramentas digitais para que o conteúdo seja abordado e assimilado?

Exemplo (1) - JADER: Pensando no hoje com a modernização de tudo que tá aí... com certeza fundamental né eu não consigo me imaginar fazendo um trabalho ou pesquisa sem o auxílio dessas ferramentas então, com certeza, são fundamentais

Nesse trecho de fala destacado, percebe-se que o licenciando traz à tona o processo de mudança de práticas, tanto de leitura quanto de escrita, em virtude do impacto das transformações tecnológicas, quando pensa sobre a “modernização”. As atividades acadêmicas são facilitadas nesse contexto, principalmente no sentido de pesquisar conteúdos e de sua assimilação.

Nesse trecho de fala “[...] não consigo me imaginar [...]”, é interessante observar a valorização das tecnologias pelo licenciando nesse caso, quando afirma que não saberia como “sobreviver” sem o auxílio das ferramentas digitais, considerando como fundamental a sua utilização.

Exemplo (2) - MARCO: Eu considero como fundamental porque... a partir do momento que o professor ele disponibiliza né... o material seja o [...] que ele selecionou para a disciplina o aluno ele vai poder ampliar né esses conhecimentos sobre aquele determinado conteúdo[.]

Nos reportamos aqui à aquisição de conteúdos acadêmicos e trazemos a noção de saberes pedagógicos (TARDIF, 2014) adquiridos no transcorrer da formação acadêmica, os quais são importantes para que o licenciando configure e sustente sua prática docente fora da universidade. Nesse sentido, a teoria, aliada à prática, orienta o profissional, sobretudo, quando as tecnologias digitais se mostram, segundo os licenciandos, importantes nesse processo, pois, ampliam esses saberes, como

destaca o aluno Marco, do 8º período, que está na fase final do curso. Nessa perspectiva, a mobilização desses saberes adquiridos é imprescindível, uma vez que eles orientarão a prática docente do profissional de Letras.

Exemplo (3) - JADER: Elas (práticas digitais ou impressas) ajudam para que a gente possa ter uma interatividade maior com a disciplina né porque o professor disponibiliza e muita das vezes as pessoas não têm condição financeira muitas vezes de imprimir então como a gente tem a ferramenta digital a gente pode pesquisar e achar em PDF e facilita mais.

Essa maior interação, apontada no exemplo 3, no qual o licenciando se refere, se dá via e-mails e grupos fechados em redes sociais, como *WhatsApp* ou Facebook, como apontam os dados mapeados na seção anterior. O uso de *e-mails* considera os envios de material de atividades ou avisos da disciplina pelos professores para os licenciandos. Dentre as formas de uso apontadas por eles, queremos destacar a orientação com professores a distância por telefone e vídeo aulas. Durante a entrevista, a licencianda Eduarda, do 8º período, afirmou que uma das práticas para manter a interação com as atividades é interagir com a sua professora orientadora via aplicativo *Whatsapp*, através de chamadas de vídeo.

Nos três exemplos destacados, foi possível perceber três aspectos em que os licenciandos corroboram. O primeiro é reconhecem a presença e a contribuição das tecnologias digitais para o estudo do conteúdo e sua melhor assimilação. O segundo é a construção do conhecimento por meio delas e a terceira é que o digital favorece a interação entre os conteúdos e o fácil acesso ao material de estudo.

4.2.2 Utilização de textos em PDF

Consideramos relevante essa temática, levantada na fala dos licenciandos, sobre o acesso a textos disponibilizados pelos professores em planos de curso nas disciplinas. Vamos aos exemplos:

Exemplo 4: (JADER) - Eu particularmente nunca procurei, mas eu acho que eles colocam por questões didáticas né para que o aluno ele possa consultar, checar o material se tá correto ou não, mas eu particularmente nunca tive essa curiosidade de procurar de fato acessar o link [...] falta de interesse

mesmo em relação ao que a gente nunca teve digamos assim pelo menos não no ensino médio a gente não teve essa vivência então reflete.

Quanto ao acesso a textos em PDF indicados pelos professores nos planos de curso, temos alguns pontos a analisar. Primeiramente, pensar a indicação de textos nesse formato como recurso didático, ou seja, na visão do aluno Jader, no exemplo 4 ainda no 2º período do curso de Letras, isso proporciona uma alternativa de busca de conteúdo e checar se o material de fato o auxiliará antes de utilizar.

Outro ponto que desperta atenção é a questão do pouco ou nenhum interesse em realizar essa prática. Ele afirma que “nunca tive essa curiosidade”, “falta de interesse mesmo”. No trecho final da fala ele afirma que no ensino médio não teve a vivência de utilizar textos em PDF. Esse fato aponta para uma questão importante. Entendemos que o licenciando, recém-saído do ensino médio, não mobilizou os saberes experienciais ou práticos (PIMENTA, 1999), ou seja, adquiridos durante a sua formação enquanto discente. É evidente um reforço por parte do licenciando, quando ele afirma que as tecnologias digitais são fundamentais para sua formação, uma vez que no depoimento anterior ele afirma não “sobreviver” sem as ferramentas digitais.

Exemplo 5: (MAX) - [...] Depende da quantidade de páginas se for muito grande não, se for curto sim. Quando se tem dispositivos apropriados para leitura de PDF também ajuda.

Exemplo 6: (EDUARDA) - [...] quando eu estudava em outro curso por não ter disponibilidade de textos impressos a gente utilizava PDF.

Esses trechos de fala indicam que a utilização e interesse por textos em formato digital ocorre, sim, porém de forma condicionada à quantidade de páginas e ao fato de possuir dispositivos, como tablets ou leitores específicos para textos digitais, como *Kindle*, que auxiliem na leitura desse material. Outro ponto que essas falas revelam é a de que os licenciandos usam o arquivo em *PDF* apenas se o tamanho do arquivo for pequeno, caso contrário a preferência é por textos impressos pela facilidade de manuseio e acesso, com isso revelando uma prática letrada ainda tradicional, no entanto, o valor da impressão, geralmente realizada na universidade, precisa ser compatível com a sua condição financeira. A condição financeira torna-se um limitador para o acesso ao material do curso em texto, no caso dos textos disponibilizados pelos professores nas copiadoras da universidade.

Nessa perspectiva, essa questão revela que o saber experiencial, ou seja, o licenciando saber manusear o texto em *PDF*, mas não mobilizar esse saber em virtude de questões circunstanciais, recorrendo apenas aos textos disponibilizados pelos professores nas copiadoras, denunciando uma postura pouco interessada nas práticas de estudo e de busca por uma formação superior mais dinâmica e profissional. Ainda sobre acessar os textos em formato *PDF*, os licenciandos afirmam acessar apenas aqueles que lhes interessam naquele momento, como afirma Marco do 8º período, no seguinte trecho de fala:

Exemplo 7: (MARCO) - [...] alguns professores [...] eles trazem aqueles textos[...]e sobretudo link também, é isso já é disponibilizado também nos grupos de WhatsApp [...] eu dou uma olhada[...] os títulos do trabalho dos trabalhos que mais interessa e acesso esses trabalhos[...]

4.2.3 Aula tradicional expositivo dialogada

Nesse tema investigamos o paradigma tradicional de ensino, no qual a aula expositiva e dialogada se insere. Pensando sobre isso e sobre as consequências dessa mudança de paradigmas, é necessário voltar ao modelo de escola do séc XIX quando emergia o ensino de caráter tecnicista através da necessidade de ensino formal para operar máquinas, ao passo que eram valorizados a disciplina, a hierarquia, uniformização de roupas, ou seja, a escola reproduzia o modelo das fábricas. O professor tradicional, nesse sentido, seria o que “transmite o conhecimento” ao aluno, numa relação verticalizada de ensino aprendizagem.

A aula, nesse cenário, segue o mesmo padrão. Cadeiras enfileiradas, perfeitamente alinhadas voltadas para a frente onde ocorre a exposição, daí o termo “aula expositiva” sendo acrescentado posteriormente com as mudanças do paradigma emergente, o termo “dialogada”, em que o aluno passa a ter voz em sala de aula. É preciso dizer que esse modelo de ensino ainda existe e continua sendo reproduzido no séc XXI, porém, já sendo perpassada pela interação e colaboração entre alunos.

Partindo desse contexto de início, trazemos um trecho da fala da licencianda Eduarda do 8º período quanto a pertinência dos recursos digitais. Ela afirma que:

Exemplo 8: (EDUARDA) - acredito que elas tenham o seu momento complementar e tenha seu momento fundamental. [...] Elas são complementares até porque a gente tem um sistema tradicional de ensino aula expositiva dialogada, xerox e pronto[...] nem todo mundo tem aquela condição de tirar xerox de estar sempre comprando livros que são pedidas pelos professores[...]

É importante notar, a partir dessa fala, que a licencianda sente a ausência não só de uso de ferramentas digitais em sala de aula, não obstante o fato de que, dos quatro licenciandos, apenas dois disseram ser as ferramentas digitais fundamentais, os outros dois afirmaram ser complementares e/ou que não sentem ausência delas, como o licenciando Max, do 8º período, ao afirmar que:

Exemplo 9: (MAX) - Eu as acho complementares. Eu não as acho fundamentais ou essenciais porque eu ainda acredito muito no poder da voz, gosto muito, apesar de ser encantado com as novas tecnologias com os multiletramentos e com os novos letramentos, gosto bastante da aula expositiva dialogada [...]

Os Participantes Eduarda e Max, nos exemplos 8 e 9, consideram como complementares para seu processo de ensino aprendizagem, pois, entendem o modelo tradicional de ensino e a aula expositiva, como partes integrantes do processo de ensino aprendizagem. Se analisarmos, na perspectiva dos paradigmas tradicional e emergente (SANTOS, 2004), os processos de ensino e aprendizagem, veremos que esse modelo está sendo ressignificado. É importante observar que os dois licenciandos deixam claro a sua predileção pelo modelo tradicional de ensino, porém não descartam a presença das ferramentas digitais.

4.2.4 Planejamento e execução prévios das atividades acadêmicas

Nesse bloco, buscamos analisar a mobilização de práticas dos licenciandos quanto às ferramentas que, segundo dois deles, são fundamentais e lhes faltam no contexto presencial na universidade. Para nortear esse tema trouxemos o questionamento realizado na entrevista: na ausência das ferramentas digitais, como você se mobiliza pra dar conta das atividades acadêmicas?

Exemplo 10: (JADER) - [...] fica muito difícil né porque agente conta muito com essa cultura digital[...] pesquisar manualmente em casa, em livros, ou na biblioteca.

Um aspecto interessante que observamos nesse exemplo 10 é que o licenciando coloca o termo “cultura digital” para se referir a cultura nascida na era digital, do ciberespaço, da linguagem online e que busca integrar o mundo real com o virtual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda essa temática nomeando os jovens de “protagonistas da cultura digital” (BRASIL, 2018) e destacando a importância das manifestações digitais.

Exemplo 11: (MARCO) - pouco complicado você falar dessas ferramentas se você não tiver internet[...], e aqui na universidade é um problema em relação a isso...[...] ou você ligar o wi-fi [...] você não consegue conectar nenhum. Então o que é que nós fazemos, damos um jeito de trazer esse material impresso ou no Pen Drive né..para que chegando em sala de aula nós..é.. colocamos no notebook e temos acesso enfim[...]

No exemplo 11, observamos a dificuldade apresentada pelo licenciando no acesso à internet na universidade. A falta de estrutura em termos de tecnologias digitais é um limitador e, para contornar o problema, eles trazem o material de casa impresso ou colocam em dispositivos móveis e imprimem no local, nesse sentido, as práticas acabam por incorporar o paradigma tradicional.

Exemplo 12: (MAX) - Utilizando os livros né. É claro que o leque da internet é bem maior e dá mais aberturas para pesquisa, só que eu ainda acho que não tem como você descartar a pesquisa em livros, [...] textos também porque é solicitado. Só que eu acho que dá sim para se virar com os livros eu acredito que sim, é possível.

No exemplo 12, o licenciando afirma não ter um interesse maior nas ferramentas digitais, embora reconheça sua importância e uma maior possibilidade para pesquisas, mas admite que os livros físicos ainda são mais produtivos, em termos de pesquisa. Essa fala revela que suas práticas letradas, sejam elas de planejamento, pesquisa, ou execução são perpassadas pelo paradigma tradicional.

Exemplo 13: (EDUARDA) - [...] então a gente faz o que é possível no momento se vira nos 30 porque nos é pedido algo, mas nos é fornecido outro.

[...] Ou seja o que a gente pode é planejar o que pode acontecer de erro já ir com o plano b feito.

No exemplo 13, a autonomia é percebida na fala de Eduarda quando ela afirma “se virar nos 30”, ou seja, procurar outras formas de execução das atividades. Essa ideia é corroborada por Alves e Sousa (2016, p.45) quando afirmam que

O desafio atual do sistema educacional até formar os alunos para a cidadania responsável e para que sejam contínuos aprendizes e que tenham autonomia na busca e seleção de informações para aprender a aprender ao longo da vida

Segundo os autores, o desafio da educação no âmbito online é despertar a criticidade e autonomia acadêmica. É importante destacar que a utilização da internet pelos graduandos é voltada para o uso de e-mails e pesquisas acadêmicas, como apontado nos dados da categoria anterior, porém, devemos considerar essas pesquisas fora da universidade, uma vez que 94% dos licenciandos afirmam possuir computador e Internet em sua casa, como afirma o licenciando Jader: “pesquisar manualmente em casa”.

Em síntese, ao final desse capítulo e a partir do que os dados nos revelaram alguns pontos convergentes. Primeiramente, entre as opções ofertadas como meios para acesso ao conteúdo das disciplinas, os licenciandos optam pelo acesso aos textos impressos por meio das copiadoras que estão presentes na universidade. Além disso, é importante destacar que os licenciandos ainda não consideram de modo efetivo o uso das tecnologias digitais, de modo presencial, para ter acesso ao material disponibilizado pelos professores, uma vez que o laboratório de informática ficou em segundo lugar na procura e no acesso pelos graduandos²¹. No entanto, consideram fundamentais para sua carreira acadêmica e em suas práticas de estudo.

Um outro ponto no qual concordamos com os dados obtidos é o de que a maior parte das suas práticas em contexto presencial do curso, são voltadas, ainda, para a cultura impressa com a alta procura pelas copiadoras, visto que os professores disponibilizam os textos antes da aula, para que os eles tirem cópias. Um fator

²¹Em relação ao uso do laboratório de informática da universidade, por exemplo, três licenciandos do 8º período afirmaram que conheciam e utilizavam. Aproveitamos então o momento para explicar como ter acesso e utilização ressaltando o aspecto importante do uso dos laboratórios como uma prática letrada digital que pode auxiliar em questões do curso.

responsável por isso deve-se a ausência e limitação aos recursos digitais dentro do contexto presencial da universidade. Recursos estes que segundo os licenciandos, poderiam facilitar a sua formação caso fossem disponibilizados e utilizados de forma integral nas aulas. No entanto, mesmo com essa limitação, os licenciandos, por conta da sua competência, experiências e conhecimentos prévios, como afirma Perrenoud (1999), conseguem dar conta das leituras e processos acadêmicos que lhe são exigidos, contando com o seu acesso à internet em casa e seus aparelhos móveis.

Outro aspecto que merece destaque a partir desses dados é que a universidade, em termos de ensino presencial, ainda dispõe de poucas disciplinas e ferramentas que favoreçam a interação dos licenciandos com os multiletramentos, para que possam efetivar práticas que otimizem a sua formação. Esse contexto nos indica que os licenciandos se mobilizam em busca de suprir o conteúdo, mesmo com a ausência ou limitação do digital.

Com isso, espera-se, pois, conforme foi revelada pelos exemplos, uma autonomia maior diante das exigências da esfera acadêmica. Podemos considerar, então, a partir destes fragmentos que os licenciandos se mobilizam com frequência para contornar as limitações e resolver as atividades propostas, embora haja dificuldades de acesso à rede na universidade.

Quando perguntados sobre outros meios que pudessem ajudar no curso, percebemos que os licenciandos sentem necessidade de uma maior interação com os professores via web, com fóruns ou orientações online, ou via aplicativos de mensagens, a presença de *moodles*, e, principalmente, a disponibilidade de internet nas salas de aula e nos arredores, para facilitar as aulas e o acesso aos conteúdos

Considerando os dados obtidos na entrevista por meio das falas dos quatro licenciandos, aqui analisados, ficou evidenciado que a maior parte das práticas dos graduandos em contexto presencial do curso é voltada, ainda, para a cultura impressa, demonstrada pela alta procura por copiadoras para xerocopiar os textos. Além disso, foi verificado, também, que as redes sociais e os grupos de discussão favoreceram, em sua maioria, a interação com o conteúdo do curso (BRAGA, 2013). A utilização da internet pelos licenciandos é voltada para o uso de e-mails e pesquisas acadêmicas, porém, devemos considerar essas pesquisas fora da universidade, uma vez que a maioria dispõe de computador e internet em sua casa.

Diante desses apontamentos, passemos então para as considerações finais da nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer do nosso estudo, voltamos o nosso olhar para os nossos objetivos de pesquisa, sendo ele o geral: Caracterizar as práticas letradas que norteiam o contexto presencial de formação de licenciandos do curso de Letras. Como específicos buscamos: (I) Mapear as práticas letradas subjacentes ao contexto presencial do licenciando em Letras (II) Relacionar as práticas letradas mapeadas às falas dos licenciandos em função de suas perspectivas sobre elas. Esses objetivos foram traçados a partir da seguinte pergunta de pesquisa que buscamos responder: Que práticas de letramento permeiam a rotina de licenciandos(as) no curso de Letras em contexto de formação presencial?

Para esse propósito abordamos temáticas que envolveram os multiletramentos na contemporaneidade, permeados pelas tecnologias digitais, a multiplicidade de práticas de letramento envolvendo leitura e escrita. Também refletimos sobre os paradigmas tradicional e emergente, enquanto o primeiro é questionado, o segundo ganha fôlego com base nas demandas de novos letramentos que envolvam mais que decodificação da escrita, mas também, reflexão e inovação no ensino aprendizagem.

Além disso, abordamos os diversos conceitos de letramento e como foi se transformando ganhando corpo ao contemplar o aspecto social das práticas de letramento (Kleiman, 1995) com isso concedendo então aspecto plural ao termo letramento que passa a ser legitimado como letramentos, uma vez que não existe apenas um, mas vários, considerando as várias culturas e práticas em cada uma.

Dentre os vários letramentos, abordamos um em especial, o digital que causa incômodo, pois, traz consigo habilidades específicas de manipulação e uso das ferramentas para se manifestar, surgindo como resposta a expansão do acesso à internet e das tecnologias digitais, com isso, novas possibilidades e ferramentas se apresentam para a utilização, bem como o LD vem modificação o formato no qual o ensino na contemporaneidade se configura, no que tange ao paradigma tradicional.

É importante destacar que o receio em torno do ensino de língua diante das tecnologias digitais é compreensível, uma vez que é necessário haver o interesse e a competência em usar essas ferramentas digitais para que, assim, o processo de ensino e aprendizagem se dê dentro desse contexto de práticas de forma integral.

No cenário contemporâneo é possível perceber uma tendência migratória do impresso para o digital de forma lenta, porém constante e crescente. No entanto, essa tendência foi bruscamente impulsionada a partir de fevereiro de 2020, quando se noticiou a pandemia em razão do novo Corona Vírus (Covid-19), logo em seguida sendo instalado o distanciamento social, tornando perigoso continuar com as aulas presenciais. Com isso, escolas da educação básica e universidades tiveram e ainda estão tentando de forma, ainda confusa e incerta, se adaptar à nova situação.

As ferramentas digitais, como *Google Meet* e *Google Classroom*, computadores e tablets, câmeras de vídeo e microfones ocuparam papel essencial nesse processo de migração do tradicional quadro e giz para o digital. Professores e pais que não tinham tanta familiaridade com essas ferramentas precisaram aprender a utilizá-las. O enfrentamento dessas duas frentes causou dúvidas no processo de ensino aprendizagem, saímos repentinamente, e quase totalmente, do papel para o computador. Foi exigido criatividade e inovação nas aulas e fundos de tela para cobrir as salas de casa ou dos quartos. O *Home office* se tornou a sala de aula, de um lado o professor, de outro o aluno, separados pelas telas.

Com essa repentina e brusca mudança, vieram à tona também as dificuldades nas estruturas de implantação de tecnologias para professores e alunos. A acessibilidade digital teve de ser articulada e garantida para que o ensino aprendizagem continuasse. O acesso à internet em casa, ou uma conexão rápida e necessárias para ver vídeos ou realizar chamadas de vídeo estáveis não estavam garantidos e disponível. Professores da rede básica sem computadores ou celulares compatíveis com os aplicativos e sistemas exigidos. Todas essas questões nos fazem refletir sobre o novo paradigma da educação aliada à tecnologia. A pandemia do Corona vírus veio propor o aceleração desse processo de complementariedade.

Lembramos que as práticas abordadas nesse estudo estavam sendo realizadas em 2018.2, ou seja, em um contexto em que ainda não existia a pandemia, nem isolamento social e o ensino aprendizagem caminhava ainda no limiar entre os paradigmas tradicional e o emergente (SANTOS, 2004). Isso significa que a partir de 2021, as práticas voltadas para o digital tendem a surgir com mais força e significado, sobretudo no âmbito educacional. Com isso, consideramos que as que foram analisadas nesse estudo podem ter sido ressignificadas, uma vez que o contexto é outro e os multiletramentos são realidades na rotina dos licenciandos.

Em relação aos aspectos observados a partir dos dados destacamos o fato de que a sistematização de práticas depende dos saberes pedagógicos ou profissionais atreladas a elas (TARDIF, 2014) ou seja, de suas vivências, dessa forma observamos que não há um continuum de utilização de práticas digitais. Com isso, as práticas letradas e multiletradas ocorrem de forma “avulsa” e não estão contempladas em conteúdos curriculares ou na ementa do plano de curso.

Outro aspecto é que as práticas letradas dos licenciandos estão interligadas e estão inseridas no contexto da virada social dos estudos do Letramento. As práticas multiletradas, assim, não devem ser constituídas apenas de habilidades e competências fixas (PERRENOUD, 1999) mas atuam como motor responsável para a compreensão e incorporação desse novo contexto social mais interativo e interligado, sobretudo, no que tange ao ensino superior, no qual novas competências e habilidades para formar o profissional docente são trazidas à tona e postas em foco.

No que concerne ao uso das ferramentas digitais e sua contribuição para estudo dos conteúdos do curso, os licenciandos afirmam que são importantes, porém ainda permanecem com práticas impressas e que a estrutura local não permite a interação com o meio digital de forma plena no âmbito presencial, tendo que realizarem um planejamento prévio das atividades em casa.

Respondendo ao nosso questionamento inicial concluímos que existem práticas, ao menos no modo presencial, que estas, considerando os aspectos socioeconômicos dos licenciandos estão pautadas no paradigma tradicional, e envolvem em sua maioria o impresso e as práticas digitais se revelam de modo tímido na universidade e não estão integralizadas ao contexto acadêmico. Nessa perspectiva, é imperioso pensar principalmente após a “sacudida” em termos de saúde e o impacto causado pela pandemia no modelo educacional contemporâneo e como precisa incorporar e se adaptar de modo mais acelerado aos multiletramentos, considerando as diversas culturas, práticas e demandas digitais.

Ensejamos que o nosso estudo possa contribuir para a reflexão a respeito das práticas de letramento, em especial no âmbito digital, e considerando a instauração do paradigma emergente de ensino na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO. Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- ALMEIDA, Elizabeth Maria Bianconcini de. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. *In*: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas -SP: Nied/Unicamp, 2002. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/educacao-distancia-fundamentos-e-praticas/>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. São Paulo, 2000 Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9948>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação para a docência na educação online. *In*: SOUSA, Robson Pequeno de *et al.* **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Eduepb, 2016.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Pesquisa fundamentada nos dados e rigor metodológico: o caso das pesquisas em LA**. 2016. 10 slides. Disponível em: acervo pessoal da autora. Acesso em: 10 mai. 2019.
- ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem Online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEDRAN, Patrícia Fabiana. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 2, p. 225-247, julho 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8614>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- 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: Cortês, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: Eduepb, 2015.

CHARLES, Sébastien. **Cartas sobre a hipermodernidade ou ao hipermoderno explicado as crianças**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: Língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino**. São Paulo: Cortêz Editora, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.); RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELCAMBRE, Isabelle; REUTER, Dominique Lahanier. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In*: RINCK, Fanny (Org.); FRANÇOISE, Boch (Org.); ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas -SP: Mercado de Letras, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita: atividades. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio (Org.); DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. *In*: PRETI, Dino Fioravante (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Suzana Santos. Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD. **Educação**, Santa Maria - UFMG, v. 41, p. 579-592, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15941>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GONDIN, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, São Paulo, p. 149-161, 12 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004. Acesso em: 6 jul. 2019.

GONÇALVES, Karina. **Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais**: tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um life. Santa Catarina, 2018 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Blumenau, Santa Catarina, 2018. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2018/365782_1_1.pdf.. Acesso em: 10 jul. 2018.

HINKEL, Thiago Alonso; KOEMER, Rosana Mara. As contribuições do curso de Letras para o Letramento digital: O que dizem estudantes e egressos. **Texto Digital**, Florianópolis -SC, v. 11, n. 1, p. 226-249, jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v11n1p226>. Acesso em: 5 dez. 2018.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss . Entrevista: Uma conversa controlada. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.); REINALDO, Maria Augusta Bezerra (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. *In*: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os Significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LETRAMENTO digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, p. 225-247, julho 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8614>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MACHADO, Anna Rachel; BRITO, Célia. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. *In*: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. Campinas -SP: Papirus Editora, 1997.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Rebeca de Jesus Monteiro Dias. **Mobilização de conhecimentos sobre utilização de recursos tecnológicos digitais na formação acadêmico-profissional de professores de língua portuguesa**. Campina Grande-

PB Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, 2017. Disponível em:
<http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2017>. Acesso em: 20 set. 2019.

NETO, José Borges. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Atmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais**: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica. Biblioteca Depositária: PUC Minas, 2018 Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_PimentaVR_1.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil . Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da Abralín**, Belo Horizonte, v. 8, p. 15-38, 2009. Disponível em:
<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ROJO, Roxane. **Escola Concetada**: os multiletramentos e as Tics. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane; RODRIGUES, Helena. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. *In*: ROJO, Roxane ; RODRIGUES, Helena ; JACQUELINE, Barbosa. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; RODRIGUES, Helena; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROTH, Désirée Motta; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortêz Editora, 2004.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry. *In*: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **The Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks - California: Sage Publications, 2000.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**: Como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SIGNORINI, Inês. Letramentos Multimidiáticos e formação de professores de língua. *In*: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações, e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian Vicent. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis -RJ: Vozes , 2014.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

VAN LEEUWEN, Theo; SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge, v. 3, 2011.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital**: : Impacto das tecnologias na geração Y. *Calidoscópio*. Rio Grande do Sul, 2011, p. 3-14. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em: 2 fev. 2019.

APÊNDICE A — Questionário



O graduando de Letras em contextos de Letramento Digital

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O graduando de Letras em contextos de Letramento Digital”. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós e para a reconfiguração do curso. Este questionário faz parte da primeira fase da coleta de dados da pesquisa. Obrigado por sua colaboração e sua disponibilidade.

1. Qual sua idade?
2. Email
3. Telefone (*Whatsapp* ou celular)
4. Sexo
 - () Masculino
 - () Feminino
5. Período em que estuda
6. Turno Marcar apenas uma opção
 - () Diurno
 - () Noturno
7. Qual(is) disciplina(s) está cursando no período atual?
8. Você possui computador e acesso à internet em casa? se sim, com que frequência utiliza? Marcar apenas uma opção
 - () Não
 - () Frequentemente
 - () Todos os dias

() Outro:

Uso das tecnologias e universo acadêmico

Aqui, nós gostaríamos de saber sobre seu relacionamento com as tecnologias dentro do universo acadêmico.

9. Com que finalidade você costuma utilizar a internet? Marque todas que se aplicam.

- () Verificar/ler e-mails
- () Realizar pesquisas acadêmicas
- () Ler Online
- () Navegar nas redes sociais

10. Você participa ou já participou de algum programa de pesquisa e/ou extensão? (PIBIC, PIBID, PIVID, RES. PEDAGÓGICA, MONITORIA) Se sim, qual?

11. Que meios você utiliza para estudar os conteúdos das disciplinas do curso? Marcar todas que se aplicam

- () Textos xerocopiados
- () Livros
- () Grupos de estudo

12. Como você costuma ter acesso ao material de estudo das disciplinas do curso? Marque todas que se aplicam.

- () Laboratório de informática da universidade
- () Copiadoras com acesso à internet na universidade
- () Lan house

Letramento digital e Formação Docente

Aqui, nós gostaríamos de saber como o letramento digital auxiliam no seu processo de formação profissional

13. Você considera que as disciplinas promovem a interação entre o conteúdo do curso com o universo digital? Se sim, como? Marque todas que se aplicam.

- Não
- Interação via e-mails
- Grupos fechados via redes sociais
- Indicação de referência de textos via links de sites
- Outro:

14. Com que frequência você faz uso da internet para resolver questões de curso? Marque todas que se aplicam.

- Todos os dias
- Frequentemente
- Uma vez por semana
- Outro:

15. Quais outras formas de uso das tecnologias digitais você considera que poderia colaborar com a sua formação?

APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O graduando de Letras em contextos de Letramento Digital” a ser realizada na Universidade Federal de Campina Grande – PB e desenvolvida por Wellington Barbosa de Sousa aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino sob a orientação da Prof^a Dr^a Williany Miranda da Silva.

Esta pesquisa visa analisar a mobilização de saberes atrelados a práticas letradas digitais de alunos ingressantes e concluintes do curso de Letras da UFCG, a partir da compreensão do uso ou não dessas práticas no contexto da formação inicial.

Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se você decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, você não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.

Dito isto, esclarecemos o que será exigido quanto as etapas de realização desta pesquisa: a) Aplicação de um questionário, b) Grupo focal c) Entrevista semiestruturada com os participantes a fim de viabilizar negociações entre os participantes, esclarecer ideias e pontos-chave. Para os dois últimos momentos serão utilizadas gravações em áudio das discussões.

Solicito, desde já, sua autorização para que os resultados desta pesquisa possam ser apresentados em eventos da área de Linguística aplicada e Formação de professores e de Letramento, bem como a publicação deles em revistas científicas caso surjam oportunidades.

Me comprometo a, por questões éticas e para uma maior viabilidade científica, não revelar sua identificação e que neste caso, será substituída por nomes fictícios e siglas e somente o pesquisador e sua orientadora tomarão conhecimento dos dados

reais. Esclarecemos ainda que o participante poderá obter todos os resultados referentes a esta pesquisa ao final dela, caso deseje.

Tenho conhecimento de que o pesquisador Wellington Barbosa de Sousa, cujo e-mail e telefone são, respectivamente, wellington.barbosa2@gmail.com e (83) 996548764 ou (83) 986175027, estará à minha disposição no endereço Rua Aprígio Veloso, 1449, Bairro Bodocongó, CEP: 58429-140, Campina Grande -PB, para que a qualquer momento eu entre em contato com ele para tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa e/ou a minha participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ residente e domiciliado (a) na

_____, _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____ (estado civil) portador da cédula de identidade, RG _____ abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei e atesto que recebi uma via impressa deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e terei acesso ao resultado da pesquisa no site do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Aproveitamos, por fim, para reiterar nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado as informações coletadas nesta pesquisa.

Participante da pesquisa – Graduando

Atenciosamente,

WELLINGTON BARBOSA DE SOUSA- Pesquisador Responsável

Campina Grande, PB ____/____/____.

APÊNDICE C —Convite para Grupo Focal - Oralidade e Escrita



Prezado (a),

Conforme anunciado durante a aplicação do questionário referente a primeira etapa da coleta de dados da pesquisa de mestrado, em andamento intitulada “O GRADUANDO DE LETRAS EM CONTEXTO DE LETRAMENTO DIGITAL” (título provisório) - você está sendo convidado a participar da segunda fase de coleta de dados a qual se dará por meio de um instrumento chamado Grupo Focal segundo Gondim (2002).

A reunião será realizada no dia 07/06/2019 às 18:30 h na sala BG-106, da Universidade Federal de Campina Grande- PB e será franqueada apenas para os participantes e ao pesquisador responsável.

A sua participação será de grande importância não só para a geração de dados da pesquisa mencionada, mas também para contribuir com o curso de Letras na perspectiva das práticas de Letramento digital.

Peço que confirme sua presença e, desde já, agradecemos a sua colaboração nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Wellington Barbosa de Sousa

Pesquisador responsável.

APÊNDICE D — Convite para Grupo Focal - Língua latina



Prezado (a),

Conforme anunciado durante a aplicação do questionário referente a primeira etapa da coleta de dados da pesquisa de mestrado, em andamento intitulada “O GRADUANDO DE LETRAS EM CONTEXTO DE LETRAMENTO DIGITAL” (título provisório) - você está sendo convidado a participar da segunda fase de coleta de dados a qual se dará por meio de um instrumento chamado Grupo Focal segundo Gondim (2002).

A reunião será realizada no dia 11/06/2019 às 18:30 h na sala 02 do bloco de aulas da UAL (Unidade Acadêmica de Letras), da Universidade Federal de Campina Grande-PB e será franqueada apenas para os participantes e ao pesquisador responsável.

A sua participação será de grande importância não só para a geração de dados da pesquisa mencionada, mas também para contribuir com o curso de Letras na perspectiva das práticas de Letramento digital.

Peço que confirme sua presença e, desde já, agradecemos a sua colaboração nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Wellington Barbosa de Sousa

Pesquisador responsável.

APÊNDICE E — Roteiro - Grupo Focal



1ª parte: Apresentação do pesquisador e da pesquisa, os objetivos pretendidos e das fases da pesquisa.

OBJETIVO GERAL: Que práticas letradas digitais permeiam as atividades de graduandos em Letras em contextos de formação?

ESPECÍFICOS:

- Identificar as práticas letradas digitais que compõem o universo do licenciando em Letras;
- Analisar os saberes necessários à formação inicial de docentes por meio das práticas digitais dos graduandos.

2ª Parte: Discussão e questionamentos

QUESTIONAMENTOS:

1. O que seria pra vocês práticas de letramento digital?
2. Como o letramento digital pode ajudar no processo da formação profissional docente?
3. Quando vocês têm a indicação de referência de links no plano de curso da disciplina, o que vocês fazem?
4. Como as práticas digitais na universidade ajudam a compreender o conteúdo?
5. Na ausência de ferramentas digitais como vês estudam e acessam o conteúdo?