

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, TIC E AUTONOMIA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO¹

Literacy practices, ICTs and autonomy in university context

Cristiane Carneiro CAPRISTANO²
Tatiane Henrique Sousa MACHADO³
Mônica Cristina METZ⁴

Resumo | Este trabalho analisa relações entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e práticas de letramento de acadêmicos de duas universidades do Paraná, com o propósito de ponderar sobre o efeito dos usos de TIC para a autonomia dos estudantes. Foi aplicado aos estudantes um questionário, a fim de averiguar diferenças entre usos das TIC por iniciativa própria e aqueles feitos por proposição de docentes e, também, a existência de variação na interpretação feita pelos estudantes das práticas realizadas com ou sem TIC. As análises quantitativas e qualitativas permitiram constatar que todos os acadêmicos utilizam TIC por iniciativa própria, tanto em práticas cotidianas, como em acadêmicas. Quando essas atividades são propostas por docentes, em geral, restringem-se ao uso de *Moodle*, *Classroom* e a atividades que permitem o compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas. Verificou-se, também, pouca variabilidade na interpretação feita pelos estudantes das práticas acadêmicas: eles entendem que as práticas com TIC são mais “fáceis” e “ágeis” do que as realizadas de forma “tradicional”, aderindo a uma orientação discursiva que avalia as TIC como necessariamente positivas. Entendida a autonomia no sentido freireano, ambos os resultados sinalizam que os usos das TIC feitos pelos acadêmicos pouco contribuem para a construção de sua autonomia.

Palavras-chave | Letramento acadêmico. Tecnologias da Informação e Comunicação. Autonomia.

Abstract | This paper aims to analyze the Information and Communication Technologies (ICTs) and the literacy practices of undergraduate students from two universities in Parana, with the objective of pondering on the effect of ICTs uses for the students' autonomy. The students were applied a quiz in order to verify the differences in the uses of ICTs by self-initiative and those made by professors' proposition and also to verify the existence of variation of interpretation made by students of the practices made with or without ICTs. The quantitative and qualitative analyses allowed the verification that all the undergraduate students use ICTs for self-initiative, both in their daily practices and in the processes of academic learning. When these activities are proposed by professors, in general, they are restricted to the use of *Moodle*, *Classroom*, and those which enable the sharing of files and/or sending tasks. We also verified little variability in the interpretation that students make of the academic practices: they understand that the practices with ICTs are “easier”, “faster” and “more pleasing” than the ones made in a “traditional” way, accepting a discursive orientation with assesses the ICTs as necessarily positive. Understanding autonomy in the freirean sense, both results signal that the uses of ICTs made by students do little to the construction of autonomy.

Keywords | Academic literacy. Information and Communication Technologies. Autonomy.

¹As reflexões desenvolvidas neste artigo, em parte, são caudatárias da participação das autoras em discussões promovidas pela professora Sophie Bailly, da Université de Lorraine (França), em disciplina ministrada na *Escola de Altos Estudos em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização*, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto (SP), no período de 20 a 31 de março de 2017, sob a coordenação da professora Fabiana Komesu.

²Capristano. UEM. Endereço eletrônico: cccpristiano@gmail.com

³Machado. UEM. Endereço eletrônico: tatiane@prof.unipar.br

⁴Metz. Unicentro. Endereço eletrônico: monicametz@gmail.com

Primeiras palavras

Pesquisas oriundas de diferentes áreas, especialmente da Educação e da Linguística, têm se dedicado a analisar como o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC, daqui em diante) produz efeitos sobre diferentes práticas sociais institucionalizadas de ensino e de aprendizagem. Enquanto alguns defendem a utilização das TIC como caminho óbvio e natural para o sucesso escolar ou acadêmico e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, outros desconfiam do poder intrínseco dessa utilização, suspeitando que a mera instrumentalização por meio do acesso e do uso de ferramentas tecnológicas não é condição suficiente para carrear melhorias para a formação escolar e/ou acadêmica e, acrescentamos, para a construção da autonomia dos estudantes (cf. KOMESU; GALLI, 2014, p. 80).

Partimos do princípio de que, na contemporaneidade, tem-se conferido às TIC o poder de propiciar práticas de ensino e de aprendizagem mais autônomas, interessantes e relevantes – em função principalmente da diversidade de recursos e materiais disponibilizados na rede, em diferentes plataformas –, contudo, esse poder precisa ser mensurado por estudos que explorem, por exemplo, como diferentes sujeitos têm se apropriado dessas práticas e a partir de qual(is) enquadramento(s) eles interpretam essa apropriação.

Com base nesse princípio, o objetivo geral do presente estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, é refletir sobre relações entre práticas de letramento realizadas por acadêmicos de diferentes cursos de graduação, de duas instituições (uma pública, outra particular) no interior do Paraná, e as TIC. Para tanto, buscamos analisar se os recursos utilizados por iniciativa dos estudantes diferem daqueles que são propostos, segundo os acadêmicos, pelos docentes e verificar como e se os estudantes observam diferenças entre as práticas propostas por meio de TIC e as tradicionalmente propostas pelos docentes. Serão consideradas, em especial, práticas que envolvem leitura e escrita. O propósito é ponderar sobre o efeito do acesso às (e do uso de) TIC para a autonomia dos estudantes.

Para o desenvolvimento deste estudo, nos ancoramos, principalmente, em pressupostos teóricos do quadro dos Novos Estudos de Letramento de Lea e Street (1999, 2014) e Street (1984, 1995), na perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2013) e do Letramento Digital, na concepção de autonomia de Freire (2002), dentre outros. Numa leitura discursiva desses pressupostos, feita a partir de caminhos já trilhados, por exemplo, por Corrêa (2011) e Komesu e Galli (2014), consideramos a leitura e a escrita

como práticas sociais, cultural e historicamente determinadas, cujos significados variam em consonância com as condições de sua produção, com os contextos situacionais e institucionais nos quais emergem, com os gêneros discursivos nos quais são atualizadas etc. É por entendê-las sob esse ângulo que nos preocupa avaliar os sentidos sociais e históricos evocados pelas práticas sociais realizadas por meio das TIC na universidade, levando em consideração que essas práticas podem ou não se diferenciar das práticas sociais e históricas realizadas por meio eletrônico fora do contexto acadêmico.

Letramento acadêmico e autonomia

Neste trabalho, nosso interesse é investigar práticas de leitura e escrita acadêmicas na sua relação com as TIC sob uma perspectiva que se apoia em aspectos teóricos e metodológicos etnográficos e discursivos. Em razão dessa finalidade, delineamos, primeiramente, alguns pontos relevantes para entender a noção de *Letramento Acadêmico*, com base na exploração de três abordagens da escrita e do letramento em contextos acadêmicos descritos por Lea e Street (2014, p. 479), a saber: (a) o modelo de habilidades de estudo; (b) o modelo de socialização acadêmica e (c) o modelo de letramentos acadêmicos.

Esses três modelos recobririam três diferentes perspectivas de tratamento das práticas de escrita (e, conseqüentemente, de leitura) em contextos acadêmicos e/ou universitários, bem como nos níveis fundamental e médio de ensino. Segundo os autores, essas perspectivas, de forma mais ou menos acentuada, estariam hoje orientando a elaboração de currículos, a efetivação de práticas didáticas, bem como o desenvolvimento de pesquisas, nos mais variados contextos de ensino e de aprendizagem acadêmicos e/ou escolares.

No primeiro modelo, o foco das práticas de escrita e de leitura estaria no desenvolvimento de habilidades cognitivas e individuais do estudante, a partir do trabalho, sobretudo, com aspectos formais da língua. Nesse modelo, parte-se da pressuposição de que o desenvolvimento dessas habilidades é condição suficiente para que os estudantes se engajem em variadas práticas de leitura e produção escrita, acadêmicas ou não. No modelo de socialização acadêmica, as práticas de escrita e de leitura são baseadas em modelos de discurso e gêneros de determinadas esferas (principalmente acadêmicas). Supõe-se que a relativa estabilidade desses modelos é o que o estudante deve apreender, ou seja, ele precisa adquirir modos específicos de leitura, de produção escrita e de

interação que circulam nas esferas nas quais começa a atuar. Para Lea e Street (2014), trata-se, nesse sentido, de um processo de aculturação, no qual os estudantes desenvolvem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento características dos membros das comunidades disciplinares ou temáticas que desejam ou passam a integrar.

No terceiro modelo, de letramentos acadêmicos, as práticas de escrita (e, conseqüentemente, de leitura) são mais problematizadoras, uma vez que colocam

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

Conforme Lea e Street (2014), os três modelos não são excludentes, mas sobrepostos, de modo que conhecimentos e habilidades provenientes dos três podem ser úteis a determinados contextos acadêmicos, como também, podem auxiliar pesquisadores a compreender práticas de escrita e de leitura desenvolvidas em um contexto universitário, como no caso de nossa pesquisa. No entanto, partilhamos da compreensão dos autores de que o modelo de letramentos acadêmicos, por considerar “relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em quadro institucional específico” (LEA; STREET, 2014, p. 481) e, igualmente, por chamar a atenção para o caráter híbrido das práticas de letramento acadêmicas, não “completamente restritas às comunidades disciplinares e temáticas” (LEA; STREET, 2014, p. 481), constitui um ponto de vista mais produtivo para o exame de como diferentes acadêmicos têm se apropriado de práticas de leitura e escrita fundadas em recursos tecnológicos e de comunicação e a partir de qual (is) enquadramento (s) eles interpretam essa apropriação.

Nesse sentido, olhar para as práticas de letramento acadêmicas realizadas pelos estudantes e para os significados por eles mesmos atribuídos a essas práticas constitui uma forma de buscar compreender aspectos importantes do desenvolvimento do letramento acadêmico que não se restringem à descrição de habilidades cognitivas e individuais de leitura e produção escrita, nem mesmo à identificação de capacidades, individuais ou não, de reprodução de modos de falar, escrever, pensar e interagir em

práticas de letramento de certas comunidades disciplinares ou temáticas. Analisar o papel das TIC em diferentes eventos de letramento⁵ e o significado atribuído a esses eventos pelos próprios estudantes, sob uma perspectiva que considera relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, pode nos ajudar na compreensão de como essas tecnologias podem ou não estar auxiliando a promoção da autonomia.

Faz-se necessário, neste ponto, esclarecer qual conceito de autonomia guia nossas análises. Pensando, em especial, nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos a autonomia, no sentido freireano, como condição da qual se apropriam os sujeitos, na relação com outros sujeitos, que lhes permite criar representações sobre o mundo, a escrita e a leitura, pensar em estratégias para resolução de problemas com os quais se defrontam em suas práticas de leitura e de escrita e aprender a compreender a si mesmos e aos outros como sujeitos da história. Trata-se, nesse sentido, de uma condição assumida pelo sujeito na sua parceria com o outro que lhe outorga a possibilidade de distanciar-se de si e do outro, bem como de suas práticas e das práticas do outro para olhá-las com algum excedente de visão – ver, a esse respeito, Bakhtin (2003 [1979]). A autonomia, assim, é, antes de tudo, o “[...] amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2002, p. 121).

A autonomia não se desenvolve, portanto, como consequência da obliteração do processo de ensino e da mera transferência da gestão e do controle do processo de aprendizagem para os estudantes, que passariam a “planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem”, como quer, por exemplo, Little (1991, p. 4). Não é, também, uma “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” (cf. HOLEC, 1981, p. 3). Concordamos com Paiva (2006) que essas interpretações – ingênuas, mas correntes – associam de forma equivocada autonomia à ausência de interferência externa e a escolhas (sobre *o que, como e quando* aprender) sem restrições.

Relativamente ao uso das TIC, a autonomia também não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e de capacidades técnicas que permitiriam aos sujeitos usarem as TIC de forma competente, “por vontade própria” e livre de restrições ou, ainda, adaptarem-se aos usos considerados mais corretos e eficazes para as comunidades disciplinares ou temáticas as quais desejam ou passam a integrar. Embora a autonomia associada ao uso das TIC suponha a apropriação, pelo sujeito, de um conjunto de saberes técnicos, essa apropriação é apenas uma dimensão da autonomia que efetivamente se

⁵ Entendemos evento de letramento na acepção de Heath (1982, *apud* STREET, 2014) como atividades particulares, regulares e repetidas em que o letramento, ou, mais propriamente, a escrita teria um papel, ou seja, equivale a “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, *apud* STREET, 2014, p. 173).

mostra quando os sujeitos assumem uma condição que lhes faculta a possibilidade de se distanciarem de forma crítica de si e do outro, de suas práticas e das práticas do outro, bem como dos aparatos técnicos nos quais se fundam essas práticas, avaliando-os a partir das injunções históricas do tempo e do espaço no qual estão imersos. Na contramão da interpretação da autonomia como capacidade ou habilidade individual de gestão e controle da aprendizagem, entendemos que as ações/práticas/attitudes autônomas são histórica e culturalmente construídas e dependem da relação que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com os saberes e as técnicas dos quais se apropriam.

Neste trabalho, entendendo a autonomia sob esse viés, buscamos ponderar, até o ponto em que a análise dos dados nos permitir, sobre as relações entre as práticas de letramento realizadas pelos estudantes, as TIC e as diferentes formas de manifestação de ações/práticas/attitudes consideradas autônomas no que se refere aos processos de aprendizagem. Na sequência, dado o tipo de prática analisada neste estudo, tecemos considerações sobre os conceitos de Multiletramento e Letramento Digital.

Multiletramento e Letramento Digital

O conceito de Multiletramento tenta abarcar “dois tipos importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). A mesma autora acrescenta que convivemos com uma multiplicidade de produções culturais letradas e com um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes). Nessa perspectiva, assume-se a natureza interativa e colaborativa das práticas de uso da linguagem; a capacidade de essas transgredirem as relações de poder estabelecidas, especialmente, as de propriedade, e sua natureza híbrida e mestiça.

No que se refere ao conceito de Letramento Digital (LD), alguns autores consideram-no como um subtipo do letramento, dotado de uma especificidade que é a mediação via tela (SELFE, 1999); outros defendem a categoria genérica de multiletramento, a qual incluiria todas as estratégias (sejam impressas, digitais, manuscritas ou de outra natureza). Contudo, Buzato (2009) reconhece a necessidade de se cunhar o conceito de LD, dada a especificidade da mediação digital, que conteria hibridismo, possibilidade de conversa síncrona, utilização de recursos gráfico-textuais, necessidade de avaliação das respostas ao *site* de busca sobre determinada palavra, dentre outros. Entende assim que

[...] o melhor critério de especificidade para os LD que se nos apresenta talvez seja justamente sua propriedade de deixar ou fazer hibridizarem-se os seguintes elementos constitutivos de quaisquer letramentos: (i) formas de mediação (tais como a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema, etc.), (ii) sistemas de representação (tais como a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infografia, a música, etc.), (iii) gêneros, oriundos de diferentes esferas de atividade social e diferentes tradições culturais que se conectam via TIC, (iv) atitudes ou disposições frente ao texto (ler para procurar informação, ler para criticar, ler para se divertir, etc.), compartilhadas em eventos coletivos de LD e (v) letramentos diversos praticados por um mesmo sujeito que transita entre contextos culturais e de prática diferentes. (BUZATO, 2009, p. 21)

Para Soares (2002, p. 151), LD seria “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Nesse mesmo segmento, estudiosos como Lévy (1997) consideram que o ciberespaço traz modificações da relação com o saber, uma vez que esse espaço seria mediador de um tipo de inteligência coletiva, modificadora das funções cognitivas humanas. Assim, nas palavras do autor, “uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional” (LÉVY, 1997, p. 175).

Essas últimas observações, voltadas para a discussão acerca do impacto do LD nos indivíduos, podem inadvertidamente levar a uma “nova” teoria da grande divisa⁶, na qual seriam atribuídas qualidades e habilidades inerentes a sujeitos que utilizam os mecanismos digitais. Nesse sentido, Street (2012) chama a atenção sobre o perigo de cairmos no problema de reificação quando tomamos determinados conceitos em nossas análises:

Se identificarmos um letramento com um modo ou canal – letramento visual, letramento do computador –, então cairemos na armadilha de reificá-lo de acordo com a forma, deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados

⁶ Estudos tais como os de Goody e Watt (2003) entendem que a aquisição da escrita levaria ao desenvolvimento do raciocínio lógico e à compreensão do raciocínio dedutivo, conseqüentemente, aqueles que não a dominassem não seriam capazes de realizar tais conexões.

do letramento no contexto. [...] Gostaria de argumentar que são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo. (STREET, 2012, p. 73-74)

Sob essa perspectiva, Buzato (2009) também alerta para a necessidade de estudos que, semelhante ao presente, se destinem a analisar como os sujeitos se apropriam do LD, conferindo-lhe significados e valores. Deve-se, desse modo, empreender esforços para dar “menos ênfase ao meio ou superfície da escrita, a partir da constatação de que, por serem praticados ou discursados, os meios materiais nos quais se fixam (ainda que temporariamente) sistemas de representação, como a escrita, não têm necessariamente a força determinante que muitos estudos lhes atribuem” (BUZATO, 2009, p. 19). Como Buzato (2006, p. 16), supomos que

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

Assim, compartilhamos da concepção de que LD pode ser considerado como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC” (BUZATO, 2009, p. 22). Nesse sentido, reconhece-se a dinamicidade e a instabilidade do LD, uma vez que ele pode permitir “*descoleccionar* os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* [...] de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (ROJO, 2012, p. 16, grifos da autora). Contudo, para que o LD tenha efeitos como os pontuados por Buzato (2009) e Rojo (2012), faz-se necessário “uma nova ética que não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissociam na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes” (ROJO, 2012, p. 16).

Lidar com a variabilidade do LD e com essa nova ética no ambiente escolar, cerceado por regras e limites, muitas vezes, ainda antigos, constitui um desafio a ser transposto pelas práticas docentes. É em razão desse desafio que se tornam cada vez mais prementes pesquisas como esta, nas quais se busque clarificar um pouco sobre o que

tem sido feito na sala de aula utilizando as TIC e, também, como os alunos interpretam as eventuais mudanças causadas por essa utilização.

O desenho da pesquisa

Elegemos como ferramenta de coleta de dados a aplicação de um questionário estruturado com explicitação dos objetivos da pesquisa aos participantes. O questionário foi composto por duas partes. A primeira consistiu em quatro perguntas de múltipla escolha acerca do uso de diferentes TIC em práticas sociais dentro e fora do contexto de sala de aula⁷. A segunda parte do questionário conteve duas perguntas abertas⁸.

O questionário foi aplicado em 2017 em turmas de diferentes cursos de duas universidades do Paraná, uma pública e uma privada. Somam, no total, 232 questionários respondidos, distribuídos da seguinte forma: 14 no 1º ano do curso de Sistemas da Informação (privada); 30 no 1º ano do curso de Odontologia (privada); 40 no 1º ano do curso de Pedagogia (privada); 70 no 1º ano do curso de Direito (privada); 40 no 1º ano do curso de Letras (pública); 14 no 2º ano do curso de Letras (pública) e 22 no 3º ano do curso de Letras (pública).

A aplicação do questionário a esse grupo se deu por entendermos que ele, embora particularizado pelo espaço sócio-geográfico no qual se inscreve, pode representar, com suas práticas e com as interpretações que constrói delas, práticas acadêmicas em nível nacional e internacional. Esse entendimento é fruto da convicção de que, em sua particularidade, esse grupo integra um processo sócio-histórico mais geral de disponibilização de tecnologias de informação e comunicação, de desenvolvimento de políticas públicas nacionais e internacionais de acesso a essas tecnologias e de inserção dos sujeitos em práticas que envolvem seus usos. Portanto, a nosso ver, as práticas acadêmicas via TIC desse grupo dão visibilidade a esse processo sócio-histórico e não apenas ao que acontece no espaço sócio-geográfico no qual essas práticas emergem.

7 A saber: 1. Você faz uso de redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp ou outros) nas suas atividades diárias?; 2. Você usa, por iniciativa própria, as TIC (Facebook, Instagram, pesquisa em textos da internet, video-aulas, e-mail, outros) para realização de estudos?; 3. No seu curso, os professores utilizam TIC nas práticas pedagógicas (*Moodle*, Classroom, Facebook, Instagram, grupos de WhatsApp, blogues ou outros)?; 4. Os professores que usam as TIC propõem que tipos de atividades nesses ambientes? (compartilhamento de arquivos, produção textual colaborativa, fórum de debate, envio de tarefas ou outras).

8 A saber: 5. Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?; 6. Para você, de que forma as práticas de ensino e de aprendizagem realizadas com as TIC se diferenciam das práticas realizadas sem o uso (em sala de aula)?

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

Resta acrescentar que a aplicação do questionário beneficiou-se do fato de duas das autoras serem professoras das respectivas turmas e, portanto, terem podido acompanhar a coleta dos dados.

A análise foi desenvolvida em duas direções: quantitativa e qualitativa. Quantitativamente, examinamos os dados obtidos a partir das perguntas 01 a 04, de múltipla escolha, com a finalidade de averiguar a existência (ou não) de diferenças entre usos das TIC por iniciativa dos próprios acadêmicos e aqueles feitos por proposição de docentes. Qualitativamente, analisamos os dados obtidos a partir das duas questões abertas do questionário, com a intenção de observar se existiria variação na interpretação feita pelos estudantes das práticas realizadas com ou sem TIC. Nas seções seguintes, apresentamos maiores detalhes da análise e os principais resultados obtidos.

O uso de TIC: um olhar para os dados quantitativos

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados quantitativos obtidos a partir das perguntas 01 a 04, de múltipla escolha. Esses dados foram submetidos à análise quantitativa simples (percentual) e à análise estatística por meio do Teste t, bicaudal (em nosso caso, comparação entre dois cursos). Esta última nos permite determinar se a variação encontrada nos resultados obtidos entre os cursos comparados é ou não diferente, estatisticamente. Para tanto, estabeleceram-se duas hipóteses:

$H_0: p_1 = p_2$ significa que *não há diferença entre as médias*, ao compararmos os cursos de Sistemas e Odontologia e demais cursos quanto ao uso das redes sociais: Facebook, Instagram, WhatsApp e Outros.

$H_1: p_1 \neq p_2$ significa que *há diferença entre as médias* dos cursos de Sistemas e Odontologia e demais cursos, quanto ao uso das redes sociais

Teste t - teste de paridade⁹

Cursos	1ª Pergunta	2ª Pergunta	3ª Pergunta	4ª Pergunta
	n = 4	n = 7	n = 6	n = 6
Sistemas/ Odontologia	-4,2938	-2.9740	-1.6005	-3.5751
Sistemas/ Pedagogia	-8,2952	-2.9952	-2.4799	-3.3338
Sistema/Direito	-4,4150	-3.6887	-2.3728	-3.9389
Sistema/Letras	-5,2627	-4.1391	-1.4633	-2.8471
Odontologia/ Pedagogia	-4,0117	-1.9410	-2.0318	-1.3241
Odontologia/ Direito	-3,9343	-3.5948	-2.0708	-3.1789
Odontologia/ Letras	-5,3611	-4.4426	-0.7947	-1.9366
Pedagogia/Direito	-2,7351	-3.8028	-1.5323	-4.1513
Pedagogia/Letras	-3,3661	-4.9401	0.0912	-1.4702
Direito/Letras	-3,1998	-1.9959	0.9439	0.8684

Em relação à pergunta número 01 (considerando-se o valor de $t = 3,18$), quando comparado o uso das mídias sociais no cotidiano, observamos que não há diferença estatística somente entre as médias dos cursos de Pedagogia e Direito (2,73), uma vez que este escore recai numa região na qual não rejeitamos a hipótese nula H_0 . Já em relação

⁹ Cada coluna corresponde a uma das questões aplicadas. Considera-se "n" o número de alternativas da questão. Os valores de t para cada questão: $t_1 = 3,18$; $t_2 = 2,44$; $t_3 = 2,57$ e $t_4 = 2,57$, considerando-se $p = 0,05$.

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

à pergunta 02, na qual indagamos sobre o uso das mídias sociais por iniciativa própria nas práticas de aprendizagem, considerando-se o valor de $t = 2,44$, não há diferença estatística entre as médias dos cursos de Odontologia e Pedagogia (1,94) e entre Direito e Letras (1,99). Nos demais pares analisados, percebe-se diferença estatística entre as mídias utilizadas por iniciativa própria.

Na questão 03, indagamos aos alunos se seus professores faziam uso de TIC e quais tecnologias usavam. Considerando o valor de $t = 2,57$, de modo geral, não há diferença estatística entre todos os pares de cursos. Por fim, na questão 04 (considerando-se o valor de $t = 2,57$), relativa aos tipos de atividades realizadas, segundo os acadêmicos, por esses docentes por meio de TIC, não há diferença estatística somente entre as práticas do curso de Odontologia e Pedagogia (1,32); Odontologia e Letras (1,93) e Direito e Letras (0,86), nos demais cursos há diferença.

Esses achados permitem destacar que, nas práticas cotidianas, existe uma diversidade de usos das TIC, já que cursos de diferentes áreas, como Saúde (Odontologia), Humanas e Sociais (Direito, Letras, Pedagogia) e Exatas (Sistemas de Informação), de modo geral, usam diferentes tecnologias em atividades cotidianas e por iniciativa própria. Portanto, indiferentemente da área ou do curso, essas práticas variam. De forma semelhante, mesmo reconhecendo-se a diversidade de sujeitos “professores” que podem ser pressupostos nas respostas dos alunos, estatisticamente, não se percebeu diferença entre os pares de curso analisados, bem como nas propostas de atividades que, segundo os acadêmicos, são apresentadas por esses docentes. Sendo assim, pode-se considerar que os usos, embora diversos, não se constituem como “diferentes”. Esses resultados estatísticos nos conduziram à necessidade de avaliar os dados percentuais, a fim de verificar como as variáveis envolvidas estavam distribuídas considerando as particularidades de cada curso.

Em termos percentuais, de modo mais geral, em resposta à questão 1, analisando o uso das mídias sociais nas atividades diárias, notamos que todos os acadêmicos as utilizam, conforme gráfico a seguir:

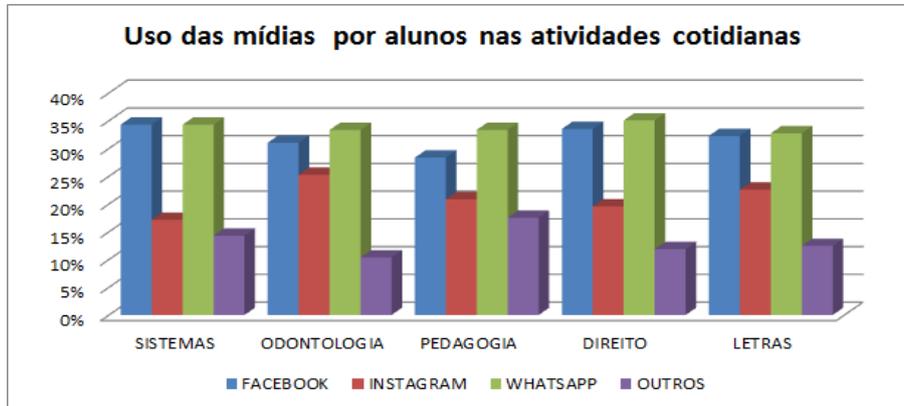


Gráfico 1 – Síntese do uso das mídias sociais nas atividades cotidianas

As mídias sociais perpassam de algum modo as diferentes práticas sociais de todos os sujeitos participantes, uma vez que todos dizem utilizar ao menos uma ferramenta do mundo digital. Entre as opções apresentadas no questionário, o WhatsApp foi a ferramenta mais utilizada, uma vez que, em termos percentuais, obteve-se um escore de 35% no curso de Direito e 33% nos cursos de Letras, Odontologia e Pedagogia. Por último, no curso de Sistemas de Informação, as ferramentas mais utilizadas foram WhatsApp e Facebook, ambas com o escore de 34%. Na sequência, observamos, também em termos percentuais, os usos das TIC pelos acadêmicos (por iniciativa própria) para estudos:

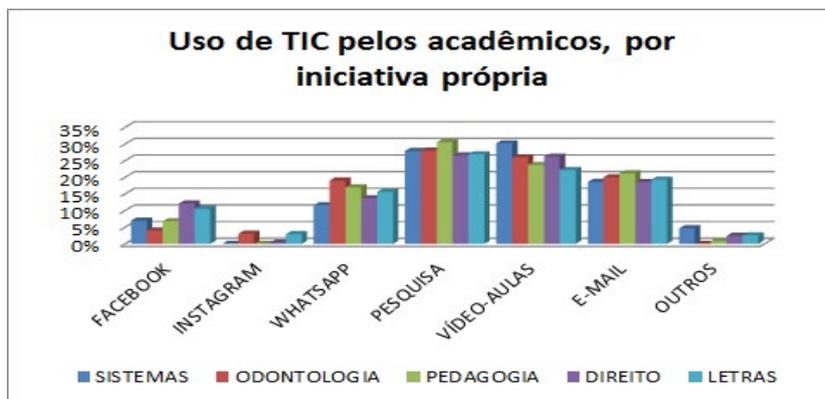


Gráfico 2 – Uso das TIC por iniciativa própria pelos acadêmicos pesquisados

Por iniciativa própria, a maioria diz utilizar mais de duas ferramentas digitais para estudos, destacando-se pesquisa de textos na internet: Pedagogia (31%), Sistemas e Odontologia (28%) e Direito e Letras (27%). A segunda ferramenta mais utilizada foi a vídeo-aula: Sistemas de Informação (30%), Odontologia e Direito (26%), Pedagogia (24%)

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

e Letras (22%). Com base nesses dados, podemos compreender que, indiferentemente da área de estudo na qual os acadêmicos se inserem (Exatas, Sociais, Humanas e Saúde) ou do curso que frequentam (Sistema de Informações, Direito, Odontologia, Pedagogia ou Letras), o uso que fazem das TIC por iniciativa própria é semelhante.

Na sequência, Gráfico 3, sintetizamos quais tipos de recursos utilizados pelos professores nas atividades pedagógicas foram apontados pelos alunos como mais frequentes:

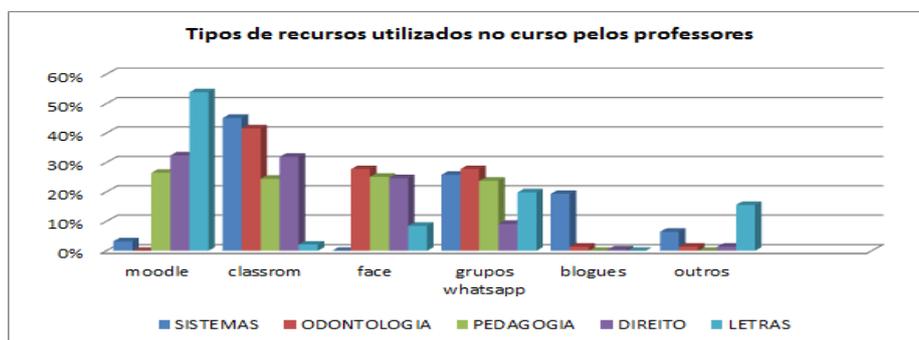


Gráfico 3 – Tipos de recursos utilizados pelos docentes nas atividades pedagógicas

Em relação à prática docente, todos os acadêmicos responderam que os professores utilizam ao menos uma tecnologia em suas práticas pedagógicas, destacando-se *Moodle* (54% no curso de Letras) e *Classroom*, com 45% no curso de Sistemas de Informação e 42% no curso de Odontologia. No curso de Direito, chamou-nos atenção a maior diversidade, uma vez que se obteve o percentual de 32% de utilização do *Moodle*, 32% do *Classroom* e 25% do *Facebook*¹⁰.

No Gráfico 4, sintetizamos os tipos mais frequentes de atividades propostas pelos docentes, segundo seus alunos:

¹⁰ Os cursos de Odontologia, Pedagogia, Sistema de Informações e Direito são, como antecipado, de uma instituição privada. Por determinação da própria instituição, o *Moodle* e o *Classroom* podem e devem ser usados pelos docentes em suas atividades didáticas. No período pesquisado, existia um incentivo institucional pela utilização do *Classroom*, fato que pode ter tido influência nas respostas dos alunos. Cabe destacar que, neste trabalho, não avaliamos a diferença entre os recursos usados pelos docentes em função de determinações institucionais e aqueles usados por iniciativa própria, uma vez que tal avaliação excede o escopo da pesquisa. Nosso interesse restringiu-se à observação do que os acadêmicos interpretam como mais recorrente, independente dos motivos dessa recorrência e, também, independente dessa interpretação corresponder ou não ao que efetivamente ocorre nas práticas pedagógicas.

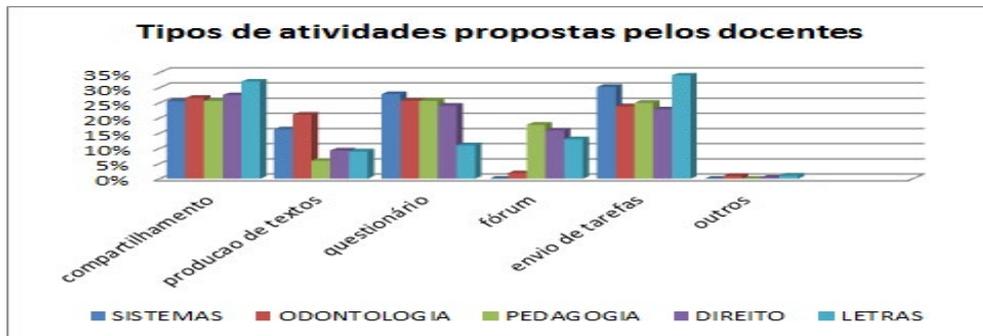


Gráfico 4 – Tipos de atividades propostas pelos docentes em diferentes cursos

Quanto às atividades, notamos que todos os docentes propõem, segundo seus alunos, pelo menos uma atividade por meio das TIC, destacando-se o envio de tarefas, amplamente utilizado nos cursos de Letras (34%) e Sistemas de Informação (30%), e o compartilhamento de arquivos, em Letras (32%) e em Direito (28%). A atividade de produção de textos colaborativa foi mais recorrente no curso de Odontologia (21%) e Sistemas de Informação (16%) que cursam, na mesma turma e instituição, a disciplina intitulada *Leitura e Produção de Textos*, ministrada por uma única docente. Além disso, o fórum de discussão foi a atividade menos utilizada pelos professores, segundo seus alunos, em todos os cursos pesquisados.

A partir desses resultados quantitativos (percentuais e estatísticos), pensamos ter condições de responder a um dos nossos objetivos de pesquisa, qual seja: verificar se diferem os recursos utilizados pelos estudantes por iniciativa própria daqueles que são, segundo os acadêmicos, propostos pelos docentes.

Podemos dizer, a partir dos resultados, que os recursos digitais utilizados mudam, sim, comparando-se a utilização por iniciativa própria e a proposta pelos docentes em contextos de ensino, uma vez que a variedade de recursos é maior quando estes são utilizados por iniciativa própria em diferentes práticas sociais, sejam elas ligadas às práticas de estudo ou não. Os recursos utilizados pelos docentes, na maioria dos resultados, são aqueles de natureza pedagógica, como as plataformas *Moodle* e *Classroom*. Recursos de natureza distinta, como redes sociais, que emergem de práticas sociais comumente não ligadas aos contextos de ensino e de aprendizagem formais, quando utilizados pelos docentes, na sua expressiva maioria, servem apenas como veículos de compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas.

Esses resultados indicam que as TIC são ainda pouco exploradas nas práticas educacionais das quais participam esses acadêmicos. Além disso, mostram que o uso das TIC pelos docentes, como ele é visto pelos acadêmicos, é predominantemente

instrumental, uma vez que, em geral, as TIC apenas ocupam o lugar antes habitado por outras ferramentas (o da fotocópia, por exemplo). Nesse caso, o que se vê, portanto, é uma mudança do *meio*, do *instrumento*, mas, não efetivamente, uma mudança da *prática*.

Nessas práticas docentes, como elas se mostram para os acadêmicos, parece existir uma lacuna entre o *dizer* e o *fazer*: presença maciça de um dizer sobre as potencialidades das TIC convivendo com a presença também maciça de um fazer que explora muito parcialmente essas potencialidades. A exploração superficial do potencial das TIC nos leva a questionar até que ponto as práticas realizadas em contextos acadêmicos por meio delas podem ou não basear-se na problematização e na crítica das produções escritas e dos saberes institucionalizados – proposta subjacente ao modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) – e, nesse sentido, contribuir, de fato, para a construção da autonomia dos estudantes.

Esse questionamento liga-se também à preocupação em se atribuir aos mecanismos digitais o “poder” de desenvolver autonomia e criticidade, dada a extensa quantidade de conteúdos disponíveis na rede e o uso expressivo dos estudantes de pelo menos alguns desses mecanismos. Como assevera Buzato (2009, p. 23-24),

[...] o potencial desses letramentos [digitais] para a formação de cidadãos críticos não se manifestará, obviamente, apenas pelo contato dos sujeitos com o texto ou o meio. Como no caso dos letramentos ditos tradicionais, a criticidade estará sempre na forma como o texto é interpelado, e o meio praticado.

Dessa forma, a partir dos dados quantitativos analisados e da constatação de que os estudantes universitários do contexto pesquisado utilizam uma maior variedade de recursos digitais por iniciativa própria, bem como a constatação de que a maioria dos docentes, segundo a visão dos acadêmicos, se restringe ao uso de determinados recursos pedagógicos, apontamos para a necessidade de reflexão acerca das práticas com auxílio de TIC realizadas no contexto universitário, uma vez que essas podem estar se desenvolvendo à margem da perspectiva dos multiletramentos, de forma superficial e não problematizadora.

TIC: encontros e desencontros – um olhar para os dados qualitativos

A partir dos resultados expressos na seção anterior, que apontaram a utilização de diferentes TIC nas práticas sociais dos universitários, nesta seção, analisamos dados qualitativos obtidos a partir de duas questões abertas do questionário: (a) *Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?* (b) *Para você, de que forma as práticas de ensino e aprendizagem realizadas com as TIC se diferenciam das práticas realizadas sem o uso (em sala de aula)?*

Em relação ao questionamento de (a) *“Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?”*, as respostas, de modo geral, atribuíram um valor positivo ao emprego das TIC na aprendizagem, destacando, explícita ou implicitamente, potencialidades, como “facilidade” e “agilidade”:

***Praticidade** seria a principal definição. Contribui muito, pois além das TIC oferecerem conteúdos mais lúdicos, de maneiras diferentes, é uma forma de aproveitar o uso pessoal dessas tecnologias, adaptando-as também ao meio acadêmico (Letras - 2ª série - S07).*

***Agiliza** na hora de tirar dúvidas em sala de aula, nos proporciona acesso a uma vasta gama de conhecimento e se a pessoa sabe como utilizá-la é muito importante. (Letras - 2ª série - S09).*

As TIC são muito importantes e são de grande valia para o ensino, principalmente pelo Moodle e pelo e-mail é passado atividades e material de leitura, outra coisa muito importante, é que mesmo as pessoas que não tem internet ou computador em casa podem usar os da faculdade (Letras - 3ª série - S20).

*De grande valia, pois a acessibilidade se torna **fácil** em pouco tempo podemos pesquisar vários sites; artigos; para completar a pesquisa. (Letras 1ª série - S39).*

*Ótima, pois **facilita** na produção de textos na correção dos erros de grafia, **facilita** na busca por respostas, de envio dos trabalhos, na comunicação entre professor e aluno, na hora de fazer perguntas aos alunos. (Pedagogia - 1ª série - S4).*

*Excelente, pois quando não consigo compreender o conteúdo em sala de aula, por falta de concentração, eu **pesquisei** a internet, olho os materiais no e-mail da turma e também assisto vídeo-aulas. (Direito - 1ª série - S02).*

*Acredito que a utilização da TIC são importantes, e auxiliam na aprendizagem. Essas tecnologias **facilitam** no estudo (para pesquisas, formulários online) e também na*

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

comunicação entre o aluno e o professor e o aluno com a própria instituição (Odonto - 1 série - S19).

*As TIC têm grande importância, pois **facilitam o acesso à informação** (Sistemas - 1 série -S10).*

Esses excertos¹¹ ilustram características consideradas positivas pelos estudantes, bastante recorrentes em todos os cursos pesquisados: agilidade, praticidade, dinamismo, acesso a uma infinidade de conteúdos (pesquisas), facilitação da comunicação entre professor-aluno ou entre aluno-aluno. Essa avaliação feita pelos acadêmicos da contribuição das TIC para a aprendizagem vincula-se a uma orientação discursiva – já presente na própria pergunta feita a eles, comentada mais adiante – que avalia as TIC como necessariamente *positivas*, sem questionar os limites e as potencialidades de sua atuação em ambientes escolares e/ou acadêmicos. De forma paradoxal, os mesmos acadêmicos que afirmam serem as práticas com o auxílio das TIC facilitadoras e transformadoras dizem que os poucos recursos utilizados pelos docentes servem predominantemente como veículos de compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas, ou seja, como forma de transposição da fotocópia para um mecanismo apenas supostamente menos oneroso e mais rápido.

Dentre as características das TIC consideradas positivas para os estudantes, uma se destaca para nós: aquela que se refere à possibilidade de contato com “uma vasta gama de conhecimento”. A esse respeito, concordamos com Rojo (2012, p. 24-25, grifos nossos) que

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de *controle unidirecional da comunicação e da informação* (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades).

A partir dos resultados qualitativos, podemos perceber uma tentativa de rompimento com o controle unidirecional da informação quando os estudantes dizem utilizar as TIC por iniciativa própria para estudos e pesquisas de textos e/ou de vídeo-

¹¹ Todos os excertos foram transcritos do modo como foram registrados pelos estudantes, sem nenhuma alteração/correção.

aulas na internet, por exemplo. Poderíamos dizer que aqui se manifesta uma atitude que sinaliza uma prática de letramento relativamente mais autônoma.

Essa atitude de utilizar recursos diferentes daqueles propostos pelos docentes parece indicar também a necessidade de o meio acadêmico considerar de forma mais efetiva e problematizadora outras práticas de letramento que constituem as práticas sociais dos estudantes. Assim, *“aproveitar o uso pessoal dessas tecnologias, adaptando-as também ao meio acadêmico”* pode ser uma direção para o desenvolvimento do letramento acadêmico no plural, sem deixar que essa “adaptação” recaia na mera transferência de práticas canônicas para outros meios, adaptação ilustrada na fala seguinte – também uma resposta à pergunta que estamos analisando –, que corrobora o nosso questionamento da seção anterior sobre a natureza e a forma de trabalho com recursos digitais:

O uso de tecnologias está muito associado à sala de aula física – um professor compartilha via Moodle ou e-mail um texto a ser lido ou pede a realização de uma tarefa, que deve ser realizada em um destes ambientes. Esta prática mostra-se como uma alternativa mais rápida e barata do que “o texto estará no xerox”, como é tão frequente no nível em que estamos (Letras - 3ª série - S25).

Ainda com relação ao questionamento de (a) *“Como você avalia a contribuição das TIC para sua aprendizagem?”,* observamos, também, que, de um modo geral, todos os acadêmicos avaliam a contribuição das TIC tendo em vista a aprendizagem de “conteúdos” de sala de aula, embora a questão não sinalizasse somente esse tipo de aprendizagem, ou seja, de saberes acadêmicos, baseados em atividades propostas pelos docentes. Essa avaliação recorrente dos acadêmicos nos faz indagar sobre o lugar ocupado pela problematização da constituição dos saberes no contexto dos letramentos acadêmicos. Além disso, essa avaliação nos faz questionar até que ponto poderíamos considerar que as atitudes de pesquisa por meio de outros recursos constituiria, de fato, uma atitude mais autônoma dos estudantes se os conteúdos pesquisados estão, na maioria das vezes, relacionados aos saberes da sala de aula. Talvez pudéssemos pensar em atitudes que caminham, a passos lentos, em direção à autonomia, atitudes que somente se constituirão como autônomas com a atuação do docente, aquele que deveria ser o parceiro do acadêmico no processo de ensino e de aprendizagem, atento “à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2002, p. 42).

Em outras respostas, menos recorrentes, as TIC foram citadas como complementos ou avaliadas negativamente, conforme exemplos a seguir:

*É um campo muito amplo. É bom pelo lado da diversidade e **facilidade** de encontrar **múltiplas informações, porém pelo mesmo motivo às vezes é difícil focar em apenas um ponto** (Letras - 2ª série - S13).*

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

*Particularmente, eu não gosto de fazer uso da plataforma Moodle, às vezes **dá erro** no envio e acaba se tornando uma coisa chata se utilizada sempre. (Letras - 2ª série- S02)*

*Considero o TIC um modo rápido de ensino, mas como aprendizagem é ruim para **fixar na memória por ser rápido**. Prefiro os métodos convencionais de ensino. (Letras - 1ª série - S44)*

*Uma avaliação média, pois as atividades colocadas **não tem a explicação do professor** nos deixando **a mercê da própria sorte**. (Letras - 1ª série - S51)*

Como péssimo meio, pois muitos ainda têm dificuldades de manusear os eletrônicos, mexer em email e principalmente o Moodle. (Letras - 1ª série - S72)

*Embora seja útil **interfere na comunicação pessoal**, pois não debatemos as disciplinas com satisfação e quando todos estão presentes existe questionamentos e experiências. (Letras - 1ª série - S73)*

Boa, porém são mal direcionados e mal explicados (Sistemas - 1ª série - S1)

As raras avaliações negativas das TIC encontradas em nosso material ocorrem em função (a) de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para manusear os recursos tecnológicos; (b) do reconhecimento de limitações técnicas das TIC (erros operacionais ligados, por exemplo, ao sinal da internet); (c) da constatação de obstáculos para a interação e troca de experiências entre professores e alunos; e, por fim, (d) pela admissão de diferenças entre as práticas tidas como tradicionais de ensino e de aprendizagem e as práticas por meio das TIC, diferenças vinculadas a uma suposta dinâmica desigual: práticas tradicionais seriam “mais lentas” e envolveriam uma menor manipulação de informações; práticas por meio das TIC seriam “mais rápidas” e envolveriam uma maior manipulação de informações (e, nesse sentido, dificultariam a aprendizagem).

A raridade de respostas que avaliam negativamente as TIC pode estar vinculada à maciça adesão dos acadêmicos a uma orientação discursiva observada na própria pergunta feita a eles: ao solicitarmos que os acadêmicos avaliassem as “contribuições” das TIC para aprendizagem, demos voz a uma discursividade que supõe existirem sempre contribuições, cabendo ao aluno reconhecê-las. Ou seja, a pergunta foi formulada a partir da pressuposição da existência de características positivas no uso das TIC na aprendizagem, independentes do tempo e do espaço dos usos dessas tecnologias, pressuposição que parece ter sido assumida, sem grandes questionamentos, pela maioria dos acadêmicos. Essa hipótese, além de sustentar-se na raridade de respostas negativas, funda-se na observação da existência de respostas que avaliam negativamente as TIC, mas destacam alguma qualidade dessas tecnologias, como em “**Boa, porém são mal direcionados e mal explicados**” ou “**Embora seja útil interfere na comunicação pessoal**”.

Em relação ao segundo questionamento (b) “Para você, de que forma as práticas de ensino-aprendizagem realizadas com as TIC se diferenciam das práticas realizadas sem o uso (em sala de aula)”, foi possível constatar, de modo geral, em todos os cursos pesquisados, que os acadêmicos dizem que as práticas diferenciam-se pelas potencialidades atribuídas às aulas nas quais as TIC são empregadas. Ao ressaltar essas potencialidades, elencam uma série de características positivas desse emprego em sala de aula, tais como: (a) fixação do conteúdo; (b) possibilidade de interatividade; (c) acesso a uma quantidade maior de informações; (d) ludicidade, conforme mostram as respostas a seguir:

*Sim. É mais **interativo, dinâmico e didático**. É um meio de **fixação** do conteúdo e também é uma forma de estudo.” (Odontologia - S01).*

*Se diferenciam no quesito de **interatividade**. Sinto que muitas vezes não nos manifestamos em aula, mas nas TIC nos sentimos mais a vontade (Letras - 1ª série - S59).*

*O uso das TIC ocorre como um auxiliar na aprendizagem, onde o aluno **pode ter mais oportunidades de conversar com seus professores e colegas**, podendo buscar mais subsídios para suas opiniões. Também pode ajudar muitos alunos que por receio ou medo possuem dificuldades de se expressar ou falar em público (Letras - 2ª série - S5).*

*Com o uso da tecnologia você trabalha com um **leque muito maior de informação**, possibilitando ao aluno várias **visões diferenciadas de um mesmo conceito**, além de contar geralmente com a oportunidade de entrar em contato com informações extras facilmente (Letras - 3ª série - S23).*

*Com o uso da tecnologia a aula fica mais **interessante, mais dinâmica**. Sem ela, a aula fica naquela de sempre, comum, quadro e caderno (Pedagogia - S22).*

*As práticas de aprendizagem realizadas com as TIC, **dão mais prazer**. Assim, aprendem ficar menos maçante (Direito - S5).*

Vale ainda salientar que, nas respostas que sinalizam as qualidades das aulas com TIC, poucos alunos apontaram a possibilidade de maior autonomia no processo de ensino e de aprendizagem. Ocorrências como “[...] **com muito maior de informação, possibilitando ao aluno várias visões diferenciadas de um mesmo conceito**, além de contar geralmente com a oportunidade de entrar em contato com informações extras facilmente” (Letras - 3ª Série - 23), configuram-se como exceções nas respostas dos pesquisados. Essa constatação nos permite inferir que a inserção em práticas de ensino e de aprendizagem com a utilização das TIC não são vistas pelos acadêmicos como favorecedoras para o desenvolvimento de sua autonomia.

Destacamos que a orientação discursiva de supremacia das atividades com uso de TIC observadas nos excertos anteriores não foi uníssona, já que alguns acadêmicos atribuíram um caráter de complementaridade entre as práticas com e sem as TIC. Esse caráter de complementaridade entre as práticas, em geral, foi conferido pelos alunos dos cursos de Licenciatura (Letras e Pedagogia), o que nos permite perceber ‘ecos’ em defesa da profissão a ser assumida, já que aparecem considerações como “*não se pode descartar o contato com o professor pessoalmente*”; “*não dispenso a presença do professor*” ou “*o professor deve ser a principal ferramenta de transmissão e ensino*”, conforme destaques a seguir:

*[...] Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o ensino à distância pode ter bons resultados, porém **não se pode descartar o contato com o professor pessoalmente**. As TIC auxiliam e proporcionam mais tempo a todos (Letras - 3ª série - S17).*

*Em minha opinião, deve-se usar apenas como um pequeno complemento. O **professor deve ser a principal ferramenta de transmissão e ensino em sala de aula**. (Letras - 2ª série - S13)*

*As práticas de ensino-aprendizagem realizadas com TIC facilitam a possibilidade de aprendizado em sala. O uso das tecnologias em sala de aula. Mas **não dispenso a presença do professor e sua explicação** (Letras - 1ª série - S58).*

As vezes só dentro da sala de aula não é possível aprender todo conteúdo, muitas vezes, por falta de tempo, mas com a ajuda das TIC você pode estudar em casa ou em outro local, diferenciando muito da sala de aula (Sistemas - 1ª série - S11).

Na sala de aula nem todos os alunos conseguem fixar a matéria, então como no Classroom temos tudo em qualquer lugar para lembrar (Odontologia - 1ª série - S13).

*[...] **os dois são importante**, ou seja, caberia, a nós fazer o uso desse mecanismo (Pedagogia - 1ª série - S01).*

Em sala de aula temos um tempo “limitado” para falarmos sobre alguns assuntos e dúvidas. Então as TIC proporcionam um tempo maior para tirar dúvidas. (Pedagogia - 1ª série - S15).

As TIC nos orientam de uma forma única, diferente da sala de aula, que os professores explicam para os alunos diretamente. Porém, as práticas tecnológicas realizadas em casa amplia nosso conhecimento (Pedagogia - 1ª série - S25).

Sem o uso das TIC o estudo se limita mais. Vemos o conteúdo e tiramos dúvidas só em sala de aula. Com as TIC nos temos acesso a qualquer hora, os conteúdos facilitando a aprendizagem (Pedagogia - 1ª série - S32).

Com TIC é prática e não precisa de deslocamento, porém, em sala de aula acredito que seja melhor (Pedagogia - 1ª série - S37).

Se diferencia, pois pela tecnologia posso tirar dúvidas, mas não é como pessoalmente. Olho no olho (Pedagogia - 1ª série - S36).

Que você estuda em qualquer lugar, mas em sala de aula, em particular aprende melhor (Pedagogia - 1ª série - S38).

Gosto das duas práticas, ambas são autênticas. (Pedagogia - 1ª série - S39).

Nas respostas, observamos que, seja em defesa das qualidades das aulas ministradas com apoio de TIC (maioria das respostas dos alunos) ou na defesa de um uso complementar, admite-se uma interdependência entre os espaços físicos (com interação presencial com o professor) e os virtuais (com interação à distância, com apoio de TIC). Essa orientação discursiva de interdependência que ressoa nas respostas dos acadêmicos presentifica-se em pesquisas que se empenham em mostrar que a adoção de um ambiente híbrido, no qual se mesclam espaços e tempos físicos e virtuais, pode ser favorável para os processos de ensino e de aprendizagem e para a construção da autonomia. Sobre isso, Bailly, Chateau e Willié (2016) compreendem que o ambiente híbrido criado pela convivência de dois espaços-tempos (físico e virtual) oferecerá melhores possibilidades de conciliar a presença e a distância, independência e apoio, flexibilidade e restrições.

Por fim, menos recorrente, destacamos a defesa da aula tradicional, sem apoio das TIC: *“Aulas tradicionais são melhores, pois as explicações ‘TIC’ são de ruim aprendizado. Como no texto colaborativo misturar pessoas só prejudica as coisas” (Sistemas - S01)*. Nessa ocorrência, destacamos que o aluno, do curso de Sistemas de Informação, atribui à aula presencial maior capacidade explicativa. Todavia, para tanto, faz uma oposição a uma atividade virtual (texto colaborativo) realizada em uma disciplina específica de *Leitura e Produção de textos*¹². Em outras ocorrências em defesa da aula tradicional, como *“Em sala de aula, por vezes, o ensino-aprendizado fica mais fácil [...]”* e *“acho que falta a presença do professor, um contato mais próximo [...] talvez, faz falta”*, embora os alunos tenham explicitado a importância do trabalho docente, presencialmente, em sala, o fazem marcando, por meio de recursos linguísticos como “por vezes”, “acho” e “talvez”, uma

¹² Os alunos de Odontologia e Sistemas de Informação, na ocasião da coleta dos dados, participavam, de forma presencial, de uma disciplina intitulada *Leitura e Produção de Textos*. A professora responsável, nesse período, tinha proposto a escrita colaborativa de um artigo de opinião e, para tanto, reuniu os alunos em grupos heterogêneos. Essa atividade colaborativa feita com o auxílio de TIC agradou a alguns alunos e desagradou outros. Nesse excerto, entendemos que, provavelmente, o aluno está avaliando o uso das TIC na disciplina de *Leitura e Produção de Textos* e não nas atividades do curso, de modo geral, como solicitado.

oscilação nesse posicionamento. Essa oscilação pode indicar, dentre outras coisas, que a utilização das TIC é diferente de uma prática docente para a outra, como destaca um dos acadêmicos, conforme ocorrências a seguir:

Em sala de aula, por vezes, o ensino-aprendizado fica mais fácil e o conteúdo se faz mais claro e compreensivo. Através das TIC, algumas vezes, o conteúdo passado pode ficar um pouco mais confuso e ser menos compreendido, principalmente, no uso das plataformas de ensino como o Moodle, mas mesmo assim, às vezes, ajuda (Letras - 2ª série - S08).

*De certo modo são um pouco diferentes, apesar das práticas tecnológicas serem ótimas para a aprendizagem **acho que falta a presença do professor, um contato mais próximo, para dúvidas, talvez, faz falta.** Eu, por exemplo, consigo prestar mais atenção no professor em sala do que algum material no meio tecnológico (Letras - 3ª série - S34).*

*As práticas de ensino se diferem de professor para professor, ao meu ponto de vista **as aulas que não tem uso de TIC são mais dinâmicas e com mais interatividade entre alunos e professores** (Letras - 1ª série - S43).*

Esses últimos comentários opõem-se, de modo geral, ao da maioria das turmas, que destacaram as potencialidades das TIC como ferramentas que auxiliam na “fixação” do conteúdo, na organização do tempo e em uma aproximação mais afetiva dos conteúdos explorados, que se mostrariam “mais legais” ou “mais lúdicos” com as TIC.

A orientação discursiva que advoga o potencial das TIC para a “fixação dos conteúdos” apresenta-se em pesquisas como as de Tavares et al. (2007) e Mansur (2010). Para essas pesquisas, as ferramentas digitais, como jogos e exercícios em ambiente virtual, seriam favoráveis porque, mediante sua utilização, os conteúdos escolares seriam mais bem recebidos pelos alunos. No entanto, concordamos com Valente (1995) que a ideia de “fixação” embutida nessa discursividade remete apenas à informatização do ensino calcado na transmissão de conhecimento. Nessa perspectiva, “tanto o professor quanto o computador são proprietários do saber e assume-se que o aluno é um recipiente que deve ser preenchido” (VALENTE, 1995, p. 47). O resultado dessa abordagem é o aluno passivo, sem capacidade crítica e com uma visão de mundo de acordo com a que lhe foi transmitida.

Considerações finais

As análises quantitativa e qualitativa realizadas neste estudo permitiram constatar que: (a) todos os acadêmicos do contexto pesquisado utilizam TIC por iniciativa própria, tanto em suas práticas cotidianas, como no processo de aprendizagem acadêmico; (b) quando essas atividades são orientadas e propostas por docentes, as TIC, na maioria das vezes – embora também frequentemente utilizadas, segundo os acadêmicos – restringem-se às que permitem o compartilhamento de arquivos e/ou envio de tarefas e (c) há pouca variabilidade na interpretação que os estudantes fazem das práticas discursivas de letramento realizadas com ou sem TICs em contexto acadêmico: no geral, entendem que as práticas com TIC são mais “fáceis”, “ágeis” e “prazerosas” do que as realizadas de forma “tradicional”, aderindo a uma orientação discursiva que avalia as TIC como necessariamente positivas, sem questionar os limites e as potencialidades de sua atuação em ambientes escolares e/ou acadêmicos.

Entendendo autonomia no sentido freireano como a capacidade dos sujeitos criarem, com o outro, “suas próprias representações do mundo”, bem como pensarem em estratégias para resolução de problemas e aprenderem a compreender a si mesmos e ao outro como sujeitos da história, os resultados alcançados pelas análises sinalizam que os usos que esses acadêmicos fazem das TIC, por iniciativa própria ou com intervenção de docentes, pouco contribui para a construção de sua autonomia. Os usos que os estudantes dizem que fazem das TIC em suas práticas de letramento acadêmico, por iniciativa própria ou com a intervenção de docentes, mostraram formas de manifestação de ações/práticas/attitudes que, ainda que possam ser consideradas, em certo sentido, autônomas, são superficiais. Essa superficialidade pode ser observada, por exemplo, quando os estudantes buscam conhecimentos por iniciativa própria em contexto digital. Essa busca, em geral, se faz calcada exclusivamente na suposta facilidade de acesso ao conhecimento que circula nesse meio, sem que haja problematização desse conhecimento, ou seja, sem preocupação em colocar os conhecimentos buscados no contexto digital à distância, fazendo triagem e avaliação deles.

Diante das considerações preliminares apresentadas neste estudo, observamos ser cada vez mais importante pesquisas que visem a analisar como os acadêmicos se apropriam das práticas sociais de uso da linguagem por meio das chamadas novas tecnologias. Essas pesquisas podem descortinar ‘mitos’ de supremacia de uma prática em detrimento da outra e, ao mesmo tempo, contribuir com questionamentos que busquem práticas de letramento, no plural, mais problematizadoras em relação aos modos como

- | Práticas de letramento, TIC e autonomia em contexto universitário

o conhecimento é produzido e valorizado nos contextos acadêmicos, bem como, aos modos como a questão da autonomia é concebida e posta ou não como uma prioridade na universidade.

Agradecimentos: Agradecemos aos profissionais Marcelo Honório e Flávia Henrique de Sousa pela colaboração na análise estatística dos dados deste estudo.

Referências

BAILY, S.; CHATEAU, A.; WILLIÉ, V. Contribution/soutiendes espaces à l'autodirection: un exemple d'hybridation du virtuel et du physique. In: **XXIV Congrès Ranacles**. Disponível em: https://ranacles2016.sciencesconf.org/data/pages/BOA_Final_Fr.pdf. Acesso em: 29 jun. 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

_____. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. 29 a 30 de maio, 2006. São Paulo.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 333-356, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Org.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Tradução de Gloria Vitale e Patricia Willson. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p. 39-82.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KOMESU, F.; GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 16, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3750>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LEA, M.; STREET, B. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

_____. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Eds.). **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman; 1999. p. 62-81.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentic, 1991.

MANSUR, A. F. U. *et al.* Novos rumos para a Informática na Educação pelo uso da Computação em Nuvem (CloudEducation): Um estudo de Caso do Google Apps. In: **Foz do Iguaçu: Anais do XVI Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. 2010.

PAIVA, V. L. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176>. Acesso em: 22 jun. 2017.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos letramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. Parábola, 2012.

SELFE, C. **Technology and Literacy in the Twenty-First Century**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education**. London: Longman; 1995.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

TAVARES, T. A. et al. A TV digital interativa como ferramenta de apoio à educação infantil. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 15, n. 2, p. 31-44, 2007.

VALENTE, J. A. Informática na educação: confrontar ou transformar a escola. **Perspectiva**, v. 13, n. 24, p. 41-49, 1995.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CAPRISTANO, Cristiane Carneiro; MACHADO, Tatiane Henrique Sousa; METZ, Mônica Cristina. Literacy practices, ICTS and autonomy in university context. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 170-196, 2017. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v14i3.1892>

Submetido em: 31/07/2017. | **Aceito em:** 09/11/2017.
