

**NÃO A “LÁPIS E PAPEL”:
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VISÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL**

Joyce Almagro Squinello Frota¹

Fabiana Komesu²

Raquel Wohnrath Arroyo³

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir visões que professores em formação inicial projetam do uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula presencial. Os pressupostos assumidos advêm, de um lado, dos Novos Estudos de Letramento, de outro, dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo. Interessa, de maneira particularizada, problematizar ideia corrente de que o acesso a tecnologias seria, por si próprio, fator transformador desse processo. O conjunto do material é formado de 53 produções textuais verbo-visuais produzidas por universitários regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras presencial de uma universidade pública do Estado de São Paulo, ano de 2012.

Palavras-chave: letramento; letramento acadêmico; letramento digital; professor em formação inicial; internet.

ABSTRACT: This article aims to discuss the “views” that teachers in initial formation project of the use of digital technologies in the process of teaching and learning in presential classrooms. The assumptions assumed come from, on one side, the New Literacy Studies (NLS), on the other side, Bakhtin’s and his Circle’s studies. It is interesting, in a particularized manner, to problematize the current idea that the access to technologies would be, by itself, a transformer factor of this process. The ensemble of the material is formed by 53 textual verb-visual productions written by college students regularly enrolled in an undergraduate course in Language and Arts Major from a public university of the State of São Paulo, year of 2012.

Keywords: literacy; academic literacy; digital literacy; teacher in initial formation; internet.

INTRODUÇÃO

Em *Redes de indignação e esperança*, Castells (2013) reflete sobre como movimentos sociais como a chamada “Primavera Árabe”, no Oriente Médio, os “Indignados”, na Espanha, *Occupy Wall Street*, nos Estados Unidos, teriam aparecido em meio a fatores sociais até então inéditos, a exemplo de ocupação do espaço público urbano, ausência de lideranças, conexão e comunicação horizontais, entendidos, pelo sociólogo espanhol, como proporcionados pelo modelo da internet. Para Castells (2013), “a despeito de [...] opiniões pessoais ou filiações organizacionais”, as redes sociais digitais permitem que sujeitos advindos de diferentes condições sociais, de diferentes faixas etárias, se unam em favor de temas de interesse comum, em “espaços de autonomia, muito além do controle do governo e de empresas” (“não” ao que seria partidário ou patronal), “numa manifestação de autoconsciência que sempre caracterizou os grandes movimentos sociais.” (CASTELLS, 2013, p.10).

¹ Mestre em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP/São José do Rio Preto, joysquinello@hotmail.com

² Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Doutora em Linguística, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP/São José do Rio Preto, komesu@ibilce.unesp.br

³ Mestre em Estudos Linguísticos, Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP/São José do Rio Preto, raquelwa@gmail.com

Por mais que a análise proposta por Castells (2013) possa, de uma perspectiva sociológica (ver também Souto-Maior Fontes, 2012), ser instigante, ainda há muito a dizer, de uma perspectiva dos estudos da linguagem,⁴ sobre o ocorrido nesses movimentos sociais e também nos protestos no Brasil, iniciados em junho de 2013, quando milhares de manifestantes, de faixa etária, nível de escolaridade e classe social distintas saíram às ruas de inúmeras cidades, inicialmente, sob a bandeira de tarifa zero para transporte coletivo, depois, contra formas de opressão social, da desigualdade de distribuição de renda a acesso a hospitais e escolas públicas de qualidade; direito à informação; luta contra violência, homofobia, corrupção, gastos exacerbados com a realização da Copa do Mundo no Brasil em 2014, dentre outros. “Tem tanta coisa errada que não cabe num cartaz”, é o que diziam os manifestantes em produções textuais diversas exibidas nos protestos.

De acordo com Castells (2013), essas novas formas de ação e participação política teriam início com a possibilidade de “disseminação por contágio” via comunicação sem fio, mídias móveis, troca “viral” de conteúdos, isto é, troca por compartilhamento de informação, na rede. Com efeito, encontros de manifestantes no Parque Gezi, em Istambul, Turquia; na Praça Porto do Sol, em Madri, Espanha; no Zuccotti Park, em Nova Iorque, Estados Unidos; no Largo do Batata, em São Paulo, e noutras localidades do mundo parecem ter ocorrido num “clique”, no “compartilhar” de uma postagem: “Somos a rede social”, diziam os manifestantes no País.

É, pois, em meio a essa percepção generalizada de que tecnologias de informação e comunicação atuais seriam fator transformador de práticas sociais – com possibilidade de mudança no modo como os sujeitos se relacionam uns com os outros, em diferentes instâncias de poder e autoridade –, que emerge a proposta deste artigo. Nosso objetivo é refletir sobre a visão⁵ que o universitário inscrito em Curso de Licenciatura em Letras, portanto, professor em formação inicial,⁶ projeta do uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula presencial. Nesse contexto sócio-histórico mais imediato de manifestações e expectativas associadas a uso de tecnologias digitais, justificamos a relevância desta proposta, considerando-se, por um lado, a relação entre (novas) práticas de leitura e de escrita e o uso de tecnologias; por outro, a necessidade, cada vez mais urgente, demandada por inúmeros grupos sociais – pais, diretores de escola, os próprios professores em formação inicial e os em serviço, demais profissionais da linguagem –, de a formação do professor estar vinculada a “novas” práticas letradas, já que se diz que o docente trabalha/trabalhará com “nativos digitais” (na célebre expressão atribuída a Prensky, 2001) e há expectativa de que domine/dominará, com competência, práticas letradas da atualidade. “Ser”, pois, atualizado por essas tecnologias que estão “além dos muros da escola” é aspecto característico de letramentos acadêmicos, os quais, da

⁴ De uma perspectiva dos estudos da comunicação, ver, por exemplo, Malini e Antoun (2013) e Recuero *et al.* (2015).

⁵ Por “visão”, entende-se modo de conceber as relações entre “eu” e “outro” na/da linguagem, numa *divisão enunciativa* (BAKHTIN, 2006) fundada em posicionamentos sócio-historicamente constituídos. Não se trata, portanto, de percepção ou de julgamento individual, com base no qual sentidos seriam produzidos e disseminados.

⁶ É sabido que a expressão “professor em formação inicial” se refere a um período do ensino formal; de uma perspectiva dos estudos da linguagem, entendemos que essa formação é sempre dinâmica, não se encerrando no momento da colação de grau, e que se caracteriza como processo da linguagem.

perspectiva assumida, são tomados como práticas discursivas que também podem ser observadas em ambiente digital (ver, a esse respeito, Jones, 2013, e uma noção de universidade digital, considerando-se como essa adjetivação pode ser usada para identificar um conjunto de aspectos particulares das tecnologias a ser levado em conta na formação acadêmica).

Os pressupostos assumidos advêm, de um lado, dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies* - NLS), na investigação dos usos sócio-históricos da escrita, de outro, dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, na investigação de processo interlocutivo radicalmente fundado no dialogismo. Interessa, de maneira particularizada, problematizar ideia corrente de que o acesso a tecnologias de informação e comunicação seria, por si próprio, fator transformador do processo de ensino e aprendizagem. O conjunto do material é formado de 53 (cinquenta e três) produções textuais verbo-visuais produzidas por universitários, professores em formação inicial, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras presencial, numa universidade pública do Estado de São Paulo, ano de 2012.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Parece que se torna cada vez mais urgente e evidente a necessidade de o professor em formação inicial ter acesso, no contexto acadêmico de sua formação, a disciplinas voltadas a uso de tecnologias na prática pedagógica. A esse respeito, pesquisa divulgada em maio de 2013 pelo Comitê Gestor de Internet (CGI; disponível em: <http://www.cgi.br/>) mostra que menos da metade dos professores de escolas públicas no Brasil, o equivalente a 44%, tem/teve acesso a esse tipo de formação. Esse fato noticioso – e a implicação que produz, tanto para o professor em formação inicial e para o em serviço, quanto para as instituições (escolar, universitária) – se insere(m) no quadro dos interesses dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), em especial, num esforço de articulação entre os estudos de letramentos acadêmicos e os de letramentos digitais (STREET, 2006; MILLS, 2010; GOODFELLOW, 2012).

Inicialmente, pode-se pensar que a demanda social por formação especializada do professor em meio a tecnologias digitais coloca em evidência processo tomado como eficaz, o de uma instrumentalização por meio de tecnologias, com promoção da crença de que a informatização seria sinônimo de “progresso”, “desenvolvimento” ou “civilização” (ver, a esse respeito, críticas de Buzato, 2006, e Bawden, 2008), independentemente do modo como os sujeitos se constituem, na relação com o outro, em práticas discursivas. Assumir este ponto de vista da instrumentalização é o que permite pensar, no caso de práticas letradas na formação do professor e do aluno, que o acesso a saberes privilegiados pela escola e pela universidade seria ilimitado, sendo suficiente domínio do código da tecnologia de escrita digital (ver crítica de Komesu; Galli, 2014). Essa noção de instrumentalização por meio de recursos tecnológicos concebe, a nosso ver, práticas letradas como *produto*, desconsiderando-se *processo interlocutivo*, de caráter sócio-histórico e dialógico, de sua produção (BAKHTIN, 2006).

Na esfera acadêmica, é sabido que há produções textuais que são sócio-historicamente valorizadas em detrimento de outras, a exemplo da prestigiada prática de produção letrada do gênero dissertativo, em oposição a comentários grafados de modo informal em redes sociais da

internet. É, pois, como também sabido, um equívoco imaginar que quaisquer produções textuais poderiam ser produzidas (reconhecidas, assumidas, legitimadas) pelos sujeitos (professor e aluno, mas não somente) num contexto acadêmico “atravessado” pelo uso (ou pelo desejo do uso) de tecnologias digitais. Esse posicionamento de crítica a determinadas práticas letradas que seriam reconhecidas como mais caracteristicamente advindas do contexto digital ignora, por sua vez, uma multiplicidade de práticas letradas em circulação na internet (CRYSTAL, 2005; LADJALI, 2007; KOMESU; TENANI, 2015). Prevalece, no entanto, como dito, a noção de que acesso à informação, por meio de dispositivos tecnológicos e práticas pedagógicas em contexto digital, seria equivalente a conhecimento, na promoção de saberes e poderes dos sujeitos (concebidos, da perspectiva dos envolvidos, como “usuários” das tecnologias). Esse conflito é o que verificamos com regularidade no conjunto do material, como procuramos discutir adiante.

De uma perspectiva dos estudos dos letramentos acadêmicos, com Lea e Street (2014), é como se a apropriação de um modelo de habilidades de estudos, fundamentado na capacidade cognitiva do indivíduo e com ênfase em aspectos técnicos (nesse caso, tecnológicos digitais) da língua, ou ainda, a apropriação de um modelo de socialização acadêmica, segundo aculturação dos alunos (nesse caso, professores em formação inicial) a gêneros específicos, com ênfase numa reprodução “sem obstáculos” de modelos preexistentes, fosse possível em práticas letradas acadêmicas, agora, situadas em contexto digital, com a desconsideração de produção de sentidos, poder e autoridade, segundo modelo de letramentos acadêmicos que coloca em evidência a natureza institucional que rege os modos de interlocução nesse contexto (LEA; STREET, 2014). É sabido que para Lea e Street (2014) esses três modelos não se excluem, mas, ao contrário, se sobrepõem no contexto acadêmico.

Na investigação do contexto digital, Lankshear e Knobel (2011) concebem *letramento digital* como conjuntos de habilidades, competências e conhecimentos fundamentais a funções exigidas na contemporaneidade. Os autores se distanciam, nessa proposta, de concepção que restringiria essas habilidades, competências e conhecimentos a uma natureza técnica de sua apropriação. Para eles, a definição de *letramento digital* envolve interação dos sujeitos com a informação, segundo *ethos* que privilegiaria interesses coletivos, compartilhamento de informações, diversidade de opinião. Rejeitam, pois, concepção autônoma de letramento que consiste na ênfase em competência técnica aplicada a contextos diversos de uso das tecnologias. De nosso ponto de vista, essa crítica pode ser ainda associada àquela formulada por Street (1984) sobre o modelo autônomo de escrita, considerando-se o processo de alfabetização entendido como (de)codificação, e àquela de Lea e Street (2014), quanto ao modelo de habilidades de estudos, considerando-se componente “técnico” da língua(gem) pensado por muitos como isolável e passível de apropriação automática pelos indivíduos.

Sem rejeitar a necessidade de aprendizagem (da) técnica, Lankshear e Knobel (2011) defendem que técnicas devem ser analisadas do ponto de vista das práticas de letramento executadas pelos sujeitos, em situações particulares, uma vez que diferentes discursos envolvem diferentes valores, objetivos e identidades; dito de outro modo, a apropriação de técnicas envolve aspectos subjetivos, construídos social e historicamente. De nossa perspectiva, essa crítica pode

ser associada ao que Lea e Street (2014) denominam “modelo de letramentos acadêmicos”, na investigação de práticas pedagógicas envolvidas no processo escolar/acadêmico. A questão está, pois, voltada ao modo como os sujeitos interagem por meio da linguagem, na representação de si, do outro e da própria escrita e não exclusivamente ao modo como as ferramentas são utilizadas por usuários para a produção de textos (acadêmicos ou não) em contextos digitais. Assumir aspectos dialógicos da relação entre sujeitos e novas tecnologias nos permite refletir sobre a alteridade constitutiva da produção de dizeres, saberes e poderes não restritos a uma única direção: a do indivíduo/usuário rumo à apropriação instrumental de tecnologias digitais.

MATERIAL

O conjunto do material é oriundo de pesquisa mais ampla, realizada, com outros objetivos, por Frota (2014). A autora elaborou uma atividade que foi aplicada no contexto de uma disciplina presencial cujo foco eram práticas letradas acadêmicas. Essa proposta foi oferecida a segundanistas,⁷ dos períodos diurno e noturno⁸ de uma universidade pública do Estado de São Paulo, no 2º. semestre daquele ano. Dentre os propósitos explícitos da instituição universitária, estava o de “levar os alunos a atingir um desempenho satisfatório nessas atividades [de produção e leitura de textos científicos na modalidade escrita] tanto em sua vida acadêmica durante o curso de graduação quanto em sua vida profissional”, conforme consta na ementa daquela disciplina. Dessa atividade, foram obtidos 53 (cinquenta e três) produções textuais verbo-visuais.⁹

A docente responsável pela disciplina, que era também, à época, orientadora da pesquisa de Frota, propôs aos universitários, professores em formação inicial, a produção de texto dissertativo¹⁰ a respeito do tema *A formação acadêmica e o papel do graduando em letras como futuro professor*, o qual deveria ser produzido e veiculado na rede social da internet *Facebook*, num grupo fechado.¹¹ A escolha de uma rede social na internet¹² como plataforma para produção e veiculação dos textos é justificada pela possibilidade de integração de diferentes recursos semióticos, não restritos à base semiótica gráfica.¹³ Esta foi uma das recomendações feitas aos

⁷ A disciplina do Curso de Licenciatura em Letras na qual o material foi coletado é anual. “Segundanistas” são alunos do segundo ano do curso, equivalente, portanto, a terceiro e quarto semestres em determinadas universidades no País.

⁸ A turma do período diurno contava com 39 inscritos e a do período noturno, com 34, totalizando 73 universitários, dos quais 53 concordaram em participar da pesquisa, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

⁹ Os procedimentos éticos para coleta do material foram submetidos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, tendo recebido parecer favorável (processo FR-352336). Neste trabalho, são consideradas apenas as produções de participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos têm mais de 18 anos de idade.

¹⁰ “Texto dissertativo” é empregado na proposta numa tentativa de aproximação com práticas letradas acadêmicas às quais os professores em formação inicial, em segundo ano de graduação, estariam mais afeitos, considerando-se o que lhes é solicitado pela instituição escolar e por exames vestibulares até antes do ingresso no ensino superior. De nossa perspectiva, “texto dissertativo” apenas pode ser concebido como gênero discursivo, na condição, portanto, de atividade verbal social (BAKHTIN, 2006).

¹¹ “Grupo fechado” no *Facebook* é um “espaço” restrito a convidados do usuário administrador da página criada. O acesso se dá por meio de *login* e senha da conta de cada usuário. As informações disponibilizadas nos grupos fechados são acessíveis apenas a seus integrantes.

¹² Por rede social na internet entendemos estrutura fundada por sujeitos e instituições que têm valores e objetivos afins, com compartilhamento de informação em dispositivos tecnológicos.

¹³ Uma discussão sobre multissemiótica havia sido promovida na disciplina, com base na leitura prévia e no

universitários, a de que integrassem elementos visuais, estáticos ou em movimento, arquivos sonoros, além de recursos de base gráfica, comumente reconhecidos como “o” texto. A escolha do *Facebook*, por sua vez, se deve ao reconhecido apelo junto ao público universitário (mas não somente). Em 2012, ano em que o material foi coletado, estimava-se que o Brasil ocupava a posição de segundo país em número de usuários do *Facebook*, com mais de 54 milhões de usuários cadastrados, o que correspondia, à época, a 5,6% do total no mundo.¹⁴

Para a produção textual, foram indicados textos teóricos, textos da grande imprensa e da imprensa especializada,¹⁵ os quais deveriam, do ponto de vista do professor em formação inicial, subsidiar discussão do tema e explicitar *divisão enunciativa* constitutiva da relação entre professor (da instituição) e aluno (universitário), levando-se em conta que a atividade de leitura de textos “de apoio” na produção textual era critério previamente determinado. Do ponto de vista do professor responsável pela disciplina, o trabalho com esses textos “de apoio” deveria permitir avaliação de prática de leitura e de produção textual realizadas pelo universitário, considerando-se a necessidade de esse aluno integrar, em prática letrada acadêmica, por obediência canônica a ou por ruptura com, gêneros distintos (CORRÊA, 1996). A atividade constituiu uma das avaliações da referida disciplina tanto no período diurno quanto no noturno. Apesar de a atividade ter caráter obrigatório, ressaltamos que apenas a produção textual dos que concordaram em participar da pesquisa conduzida por Frota (2014) foi levada em consideração na análise que se segue. O prazo para a entrega do texto foi de 12 (doze) dias a partir da data de publicação da proposta na rede social *Facebook*.¹⁶

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Como procedimento de investigação adotamos o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Segundo esse autor, o paradigma indiciário é modelo epistemológico que teria surgido nas Ciências Humanas no final do século XIX, com interesse por análise qualitativa dos

debate em sala de aula do texto de Rojo (2008).

¹⁴ Em 2014, esse número já teria atingido 83 milhões de usuários no Brasil (disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/04/1438097-facebook-supera-100-milhoes-de-usuarios-na-india.shtml>>. Acesso em :13 jun.2014). No segundo trimestre de 2015, a empresa divulgou na mídia que teria atingido a marca de 1,49 bilhão de usuários ativos por mês, no mundo (disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2015/07/facebook-alcanca-149-bilhao-de-usuarios-no-2-trimestre-de-2015.html>>. Acesso em: 30 jul.2015).

¹⁵ Os textos teóricos indicados, discutidos em aulas presenciais, foram: (i) “O letramento escolar e os textos da divulgação científica” (ROJO, 2008); (ii) “Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery” (LILLIS, 1999). Já os textos da grande imprensa e da imprensa especializada foram os seguintes: (i) “Letras”, postado no Guia de profissões do portal da UNESP (disponível em: <<http://www.unesp.br/guia/letras.php>>. Acesso em 05 maio.2013); (ii) “Guia de carreiras: Letras”, postado no Portal G1 (*site* de notícias da Globo, disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letas.html>>. Acesso em: 05 maio.2013); (iii) “A educação vista pelos olhos do professor”, postado no *site* da revista *Nova Escola* (disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>>. Acesso em: 05 maio.2013).

¹⁶ Os professores em formação inicial receberam, por tutorial enviado em mensagem eletrônica, instruções prévias de uso do *Facebook*. A visualização das postagens era de acesso permitido apenas a membros do grupo fechado. Foi facultada ainda a utilização de *nicknames* (apelidos), sem necessidade de emprego de imagem que identificasse os escreventes, uma vez que o interesse estava em aspectos linguístico-discursivos e não na identificação física do participante. No que se refere ao prazo, tencionava-se permitir aos universitários tempo para a reflexão sobre o tema, trabalho com a leitura dos textos e dedicação à produção textual.

dados – em oposição, portanto, a modelo de conhecimento caracterizado por análise quantitativa. Ginzburg (1989) propõe analogia entre o modelo de análise de ciências como crítica da arte, medicina, psicanálise, para chamar a atenção para o fato de que o historiador – a exemplo do médico, do psicanalista, do crítico de arte – também precisaria se valer de “sinais” (indícios, pistas) particulares na tentativa de reconstituir, por hipótese, o “fato” a que tem acesso. É sabido que muitos estudiosos das Ciências da Linguagem têm se valido do paradigma indiciário na investigação de dados da língua.¹⁷

Interessa-nos, na assunção desse paradigma, o que ele pode representar para os estudos de letramento e escrita, de uma perspectiva dos estudos dialógicos, a exemplo do que propõe Corrêa (1998). Desse modo, justificamos que os procedimentos apresentados têm como objetivo levantar hipóteses a respeito *do que* e *como* os universitários teriam lido a proposta de atividade para a realização da produção textual solicitada. O conceito de *dialogismo* (BAKHTIN, 2006) é fundamental na leitura desses indícios, porque permite “olhar” para além da evidência linguística, num funcionamento discursivo. Afirmamos, assim, que toda mobilização de elementos linguísticos na produção textual – ou uma sua *ausência* – feita pelo universitário é tomada como atravessamento de discursos, marcados por alteridade constitutiva dos sujeitos na/da linguagem. A busca por indícios (*pistas, sinais*) que apontem para modo de enunciação entre os sujeitos não elimina, no entanto, a possibilidade de encontrar coincidências entre o discursivo e as marcas linguísticas.

ANÁLISE DOS DADOS

No conjunto do material, procuramos observar temas de maior recorrência nas produções textuais dos universitários, professores em formação inicial, uma vez que essa recorrência poderia indicar tendência em posicionamentos discursivos assumidos pelos sujeitos. Do total de 53 produções textuais, observamos 20 ocorrências (26,6% de 75 ocorrências (100%))¹⁸ que se relacionam, de modo direto, a uso de tecnologias digitais em sala de aula e outras 15 ocorrências (20% de 75 ocorrências (100%)) que relacionam uso de tecnologias digitais a uma aula “atrativa”, totalizando 46,6% de ocorrências sobre o tema *uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem*. Esse total de ocorrências corresponde a 66% dos universitários, professores em formação inicial, considerando-se que mobilizaram, de maneira geral, dois ou mais temas nas produções.¹⁹ Acredita-se que o discurso sobre novas tecnologias ou tecnologias digitais *atravessa* a constituição dos enunciados (dos sujeitos), uma vez que não deixa de ser *réplica* do sujeito ao tempo histórico vivido e, evidentemente, à situação mais imediata de produção dos textos. De nosso ponto de vista, o sujeito não mobiliza determinados sentidos apenas porque seriam parte da instrução da atividade ou porque estariam “disponíveis” nos textos de apoio da proposta, mas

¹⁷ Destacamos, por exemplo, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Duarte (1998), Corrêa (2004), Chacon (1998) e Capristano (2010).

¹⁸ Salientamos que nas 53 produções textuais analisadas, houve ocorrência de mais de um tema em cada produção. Contabilizamos 75 ocorrências dentre as 53 produções que compõem o conjunto do material. Por esse motivo, justificamos apresentação quanto à porcentagem de ocorrências e não em relação ao número total de produções textuais.

¹⁹ Os demais temas identificados como recorrentes no conjunto do material foram “formação deficitária” (37,3% do total de ocorrências) e “empregabilidade” (16,1% do total das ocorrências).

porque esse atravessamento histórico e social é constitutivo da subjetividade/alteridade (como é possível observar, dentre outros, em Lankshear e Knobel, 2011; Jones, 2013).

Lembramos que os universitários dispunham de textos “de apoio” – discutidos com o professor responsável pela disciplina, em sala de aula –, a exemplo do de Rojo (2008) sobre letramentos institucionais e letramentos vernaculares. Rojo (2008), com base em Hamilton (2002), apresenta distinção entre letramento escolar e letramento vernacular. O objetivo da autora brasileira é observar como a escola coloca em circulação letramentos escolares e como esses são apropriados por estudantes; ao mesmo tempo, a autora busca investigar se a escola tem condições para, de fato, promover diálogo entre esses letramentos institucionalizados e os vernaculares. Rojo justifica esse interesse ao mostrar que há heterogeneidade de práticas sociais que circulam na escola, especialmente, após o que considera revolução das tecnologias da informação e comunicação; essa heterogeneidade, na visão de Rojo, é desconsiderada em sala de aula. Na nossa avaliação, os conceitos apresentados por Rojo (2008) são apropriados pelos professores em formação inicial com base num aspecto específico: o emprego de tecnologias de informação e comunicação, por parte do professor, tornaria a aula mais atrativa para o aluno. Não há, no entanto, menção direta ou indireta à circulação de letramentos vernaculares possibilitada pelas tecnologias ou à possibilidade de diálogo entre letramentos institucionais e vernaculares. É assim que esses aspectos teóricos “aparecem” (*por ausência*) na produção textual escrita dos professores em formação inicial.

De nossa perspectiva, a referência a tecnologias digitais, na citação direta ou na ausência de citação ao trabalho de Rojo (2008), está marcada, dialogicamente, por aquilo que esses instrumentos/suportes suscitam nas relações humanas, em geral, no que diz respeito a “progresso”, “desenvolvimento”, “civilização”. Poderíamos dizer que as tecnologias digitais representam na atualidade o que a escrita, por meio da alfabetização, do letramento escolar, representou num passado não tão distante (ver, a esse respeito, crítica de Street, 1984). O uso de tecnologias digitais é, pois, parte constitutiva da temática de uma época, de maneira tão intensa quanto formação acadêmica (entendida, pelos professores em formação inicial, como deficitária) e empregabilidade. Os professores em formação inicial não apenas se projetam como usuários dessas tecnologias: imaginam que o professor competente para atuar na sala de aula é aquele que “domina” esse uso; afinal esse seria modo de “atrair” a atenção do aluno, “nativo digital”, numa relação de cumplicidade e, portanto, de pretensão sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Para os universitários, o professor deles, de um modo geral, e a instituição acadêmica, tais como se apresentam no que se refere à formação tradicional, assumiriam lugar “ultrapassado”. Em parte das produções textuais é possível identificar expressões de tempo como “mundo de hoje”, “século XXI”, em oposição a um “antigamente” que expõe o conflito entre gerações caracterizadas por instrumentos tecnológicos diferentes, os quais levariam os sujeitos a “pensarem” de modo também distinto. A marca temporal “hoje”, recorrente no material, opõe a escola da atualidade, a que emprega tecnologias digitais, a que ofereceria aulas atrativas para os alunos, a uma escola “velha”, dotada de tecnologia obsoleta, que pouco teria a oferecer e, portanto, seria pouco atraente para os alunos. Dialogicamente, o que se sobressai, acreditamos, é

a tensão entre os que detêm e os que não têm acesso a novas tecnologias, portanto, entre a instrumentalização de “letrados” (alfabetizados) digitais e “não letrados” (analfabetos) digitais.²⁰

Vejamos o enunciado seguinte:

Enunciado 01

De que adianta [...] um professor atual entrar na sala de aula e aplicar aquela velha e monótona aula de gramática ou de literatura clássica, utilizando apenas sua voz e a lousa como suporte, se de nada disso será útil e interessante para os alunos? [...]. Como, então, fazer com que o aluno tenha essa curiosidade de buscar o conhecimento, além daquele que fora aplicado em sala de aula? É simples: ministrando uma aula diferente! Uma aula que fuja do velho padrão “lápiz e papel” seguido pelas escolas antigamente, passando aos alunos o conteúdo por meio de diferentes meios de multimídia: seja utilizando uma música que trate do assunto que está sendo estudado, um filme, uma peça de teatro, uma charge, ou qualquer outro meio que fuja ao comum. A professora e linguista Roxane Rojo cita essa prática como “letramentos multissemióticos”, indicando aos futuros professores sua utilização nas salas de aula (ROJO, 2008). (LD_01_M)²¹

Aparece, no enunciado 01, conflito entre o “ontem” e o “hoje” vivido por aluno/universitário, professor e instituição acadêmica. No *ontem* está o professor que apenas saberia “aplicar aquela velha e monótona aula”, no “velho padrão ‘lápiz e papel’ seguido pelas escolas de antigamente”, o que seria, portanto, sem “interesse” ou “utilidade” para o aluno. No *hoje* (de um futuro já presente) em que crianças e jovens têm computadores próprios, dispositivos móveis, e mobilizam inúmeros recursos multimodais em práticas letradas cotidianas, o professor, na visão do graduando em Letras, deve “ministrar uma aula diferente”, que “desperte no aprendiz a curiosidade” por novas informações e “fontes ‘alternativas’” de conhecimento. O escrevente faz menção ao artigo de Rojo (2008), sem, no entanto, desenvolver conceitos teóricos por ela trabalhados (e discutidos em sala de aula). Deixa de perguntar, por exemplo, se o suporte seria, por si só, fator transformador para o ensino, na apresentação dessa “aula diferente”; deixa de questionar se há ou não mudança no modo como professor e aluno se constituem em práticas que envolvem tecnologias digitais, por oposição a práticas que, em tese, não as envolveriam.

Seria também esperado que professor em formação inicial pudesse discutir, de um ponto de vista da produção histórica, o quanto de tecnologia existe em “lousa e giz” e “lápiz e papel”. Seria, certamente, produtivo para a formação desse futuro professor se ele pudesse pensar, por um lado, que questões marcadamente tradicionais sobre linguagem podem ser apresentadas segundo *design* tecnológico (a “novidade” estaria, portanto, no suporte), por outro, que um debate crítico sobre linguagem – aqui entendida como a possibilidade de colocar em confronto diferentes

²⁰ O fato de a atividade de produção textual ter sido produzida numa rede social da internet também é vista, da perspectiva que assumimos, como elemento constitutivo dessa produção. Além de aos universitários ter sido solicitada produção multissemiótica, não restrita, portanto, ao emprego de base semiótica gráfica, reconhecida como “tradicional”, há outro modo de circulação dos textos, o qual possibilita, por exemplo, visualização da produção textual por colegas do grupo, postagem de comentários, o “curtir” já tão difundido no funcionamento do *Facebook*.

²¹ “LD” se refere a “Curso de Licenciatura em Letras”, período diurno (“LN”, quando se tratar de período noturno); número aleatoriamente atribuído ao nome do participante na pesquisa, seguido pelas letras “M”, quando se tratar de participante do sexo masculino, e “F”, quando se tratar de participante do sexo feminino.

visões sobre um “mesmo” tema, num diálogo fundador das subjetividades – pode ser realizado, sim, com “lousa e giz”, “lápiz e papel”, apenas com a voz do professor e a do aluno (para refletir sobre o contexto mais imediato de produção). Se há – e deve haver – novidade no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, a preocupação do professor em formação inicial não deveria ser o domínio técnico da ferramenta, em constante modificação: o rigor deveria estar no modo de refletir, de uma perspectiva social, sobre a alteridade constitutiva da linguagem.

Observemos ainda os enunciados 02 e 03:

Enunciado 02

Então, como lidar, no papel de professor, com este processo veloz de progresso e acesso quase instantâneo à informação no mundo contemporâneo? Como não permitir que o ensino pareça aos alunos atrasado, ultrapassado e, por isso, maçante? É exigido do professor, aquele que é visto como quem detém e transfere o conhecimento, que ele esteja sempre muito bem atualizado e inteirado, principalmente, das questões concernentes à sua área. [...] O professor precisa aprender a lidar com os seus alunos que vivem em um mundo de ritmo frenético, em que a noção de efemeridade se intensifica a cada instante e, por isso mesmo, é necessário que o professor esteja sempre se atualizando para atender às necessidades de seus alunos. (LD_14_M)

Enunciado 03

Ser professor é se diferenciar a cada dia do que rege o senso comum, de que aulas são entediadas, principalmente, as de português, e de que o professor seria o estereótipo do sujeito “fechado” às novas ideias, tradicional, portanto, “anti-modernidade”. (LN_31_F)

Permanecem, nesses enunciados, o conflito entre *ontem* e *hoje* (entendido como futuro); entre letrados/alfabetizados digitais e não letrados/analfabetos digitais; entre, portanto, o professor tradicional (“fechado” a novas ideias, numa “anti-modernidade”) e o professor do futuro (conectado a tecnologias digitais, o que saberia, de fato, ministrar aula e conduzir o aluno em direção ao progresso/desenvolvimento). Nem mesmo é preciso que esse profissional “tudo saiba”; o importante é que saiba, no contexto desse novo paradigma, conduzir o aluno rumo ao suposto “sucesso”.

Com efeito, para os universitários, na projeção que fazem de si como futuros professores, a contemporaneidade traz uma escola que não detém o monopólio do saber e que acaba não contemplando toda a variedade de saberes que os alunos trazem “de fora”, de práticas vernaculares, cotidianas. Esse seria talvez um índice de crise das instituições, razão pela qual a formação acadêmica seria/é, cada vez mais, desvalorizada. Para que o professor participe “ativamente” de novas práticas letradas no contexto situado da escola – para que obtenha ou mantenha seu emprego, portanto –, deve utilizar, dominar recursos tecnológicos que tornem a aula “mais interessante” da perspectiva do aluno. O professor em formação inicial não (se) pergunta como lidar, por exemplo, com conteúdo curricular obrigatório, historicamente instituído no processo de ensino. O que fazer com o que o aluno considera de interesse próprio e o que a

instituição escolar considera de interesse do aluno, do cidadão em formação? É possível dirimir esse conflito?

Observamos que a ênfase no emprego de tecnologias digitais, por parte do professor em formação inicial, poderia, de certo modo, ser associada a desempenho ou formação mais “técnica” (menos teórica, menos reflexiva) do profissional em sala de aula. É como se ao professor bastasse “transmitir comandos” (conteúdo, informação) e esse aluno (do futuro já presente) teria condições de agir, por sua vez, com “autonomia” para alcançar esse conhecimento.

Enunciado 04

O professor deve saber como organizar o conteúdo [...] (LD_01_M)

Enunciado 05

O futuro professor deve ser capaz de transmitir seus conhecimentos a seus alunos de forma que não torne a aula desinteressante [...] (LD_03_F)

Enunciado 06

O graduando em Letras deve, então, estar sempre inserido em novas formas de apresentação de conteúdos para os seus futuros alunos [...] (LD_20_F)

O professor aparece, na visão daqueles que se encontram em formação inicial, como aquele que deve “organizar”, “transmitir”, “apresentar” conteúdo ao aluno. É como se o processo de ensino e aprendizagem não fosse relacional, não passasse pelo outro que lhe é constitutivo. “Transmitir” seria deslocar uma coisa de um lugar para outro, sem que essa “coisa” sofresse modificação alguma. No caso de práticas de linguagem, supondo que algo esteja num estado “puro”, seria possível não resignificá-la no processo de alteridade? Na ênfase à formação técnica do docente, se faz “calar”, uma vez mais, reflexão que poderia levar o professor em formação inicial a outro “lugar” de enunciação, de dizer, portanto, de prática social.

Apesar de aparecer, de maneira evidente, nas produções textuais dos universitários, um “deslocamento” do aluno e da escola rumo a “progresso”, “desenvolvimento”, “civilização” proporcionados pelo uso de tecnologias digitais, o (futuro) professor continua a agir, paradoxalmente, de modo tradicional, como “transmissor” de conteúdos. Na crítica negativa dos universitários, enquanto o aluno aparece como aquele que tem domínio de tecnologias, que traz conhecimentos “de fora” da escola, encontrados, por exemplo, em comunidades virtuais e fóruns da internet, o (velho) professor aparece como o que não acompanhou essas mudanças e precisa se adaptar, de modo urgente, a essa realidade, de modo a tornar a aula atrativa aos alunos (mas também para se manter na instituição, não perder o emprego, para, enfim, *ser* professor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, investigamos como professores em formação inicial assumem a defesa de que a instrumentalização por tecnologias digitais seria fator transformador do processo de ensino e aprendizagem. No conflito marcado entre “ontem” e “hoje” (um “futuro” já presente), evidenciam-se os seguintes discursos que atravessam os enunciados: i. professor como ultrapassado em relação ao aluno, “nativo digital”; ii. escola defasada, já que não detém o monopólio do saber (o

saber estaria no dispositivo técnico-informático); iii. professor “técnico”, não-pesquisador, que assume função de “transmissor” de conteúdos.

Uso de novas tecnologias aparece como tema de uma época: o da “Era Digital”. Para os escreventes, o emprego de tecnologias da informação e comunicação são “úteis” para a elaboração de uma aula atrativa, para trazer ao aluno “novas” formas de ler/ver “velhos” conteúdos. Não é possível observar reflexão teórica acerca do papel das novas tecnologias na sala de aula, ou seja, se essas ferramentas digitais auxiliariam o professor a pensar a linguagem (a ensiná-la) de modo, de fato, inovador.

Dizeres sobre ineficácia de práticas pedagógicas, desvalorização do professor, desinteresse dos alunos, dentre outros assuntos que circulam na grande imprensa e na imprensa especializada, aparecem de maneira recorrente nas produções textuais desses professores em formação inicial. Uma hipótese explicativa para esse fato está relacionada, de acordo com o ponto de vista teórico que assumimos, ao caráter dialógico da linguagem, considerando-se, com Bakhtin (2006), que nenhuma palavra é neutra, mas carregada de *já-ditos*, de enunciados proferidos na cadeia da comunicação discursiva, como elos que, ao mesmo tempo em que trazem abertura ao outro, apontam para um caráter de *responsabilidade*. As críticas dos universitários, pois, à ineficácia e à defasagem das práticas didáticas do professor, com supervalorização de instrumentos e ferramentas digitais, produz, a nosso ver, efeito de aproximação do sujeito a discursos sobre Educação e Tecnologias Digitais, os quais celebram abandono de práticas consideradas obsoletas em favor de “novas”, supondo: (i) que práticas discursivas da linguagem fossem, de fato, descartáveis na cadeia de comunicação discursiva; (ii) que a linguagem pudesse ser localizada no suporte e não na interação sócio-histórica entre sujeitos e (demandas sociais por) suportes.

REFERÊNCIAS

A educação vista pelos olhos do professor. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/educacao-vista-pelos-olhos-professor-508821.shtml>>. Acesso em: 05 maio.2013.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAWDEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008. p.17-32.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano Educaredede*. São Paulo: CENPEC. p. 81-86.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 1, 2010. p. 171-193.

Linguasagem, São Carlos, v. 26 (2): 2016.

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

CORRÊA, M. L. G. *Linguística e Ensino de língua portuguesa: uma contribuição para o exercício da produção textual*. *Didática* (Marília), São Paulo (SP), v. 31, 1996. p. 133-146.

_____. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C.* (UNESP), Marília (SP), v. 6, n.2, 1998. p. 165-185.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

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

FROTA, J. A. S. *Letramento acadêmico e o processo de representação do graduando em Letras na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado) em Estudos Linguísticos. 150f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

Guia de profissões do portal da UNESP. Disponível em: <<http://www.unesp.br/guia/letras.php>>. Acesso em: 05 maio. 2013.

Guia de carreiras: Letras”, postado no Portal G1. Site de notícias da Globo, disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/06/guia-de-carreiras-letras.html>>. Acesso em: 05 maio.2013.

GOODFELLOW, R. Literacy, literacies and digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 131-144, 2011. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/26758/2/TiHE_review_final.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and ecology lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning*. v. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.

JONES, C. The digital university: a concept in need of definition. In: GOODFELLOW; R.; LEA, M. (Org.). *Literacy in the digital university: critical perspectives on learning, scholarship and technology*. London: Routledge, 2013. p.162-172.

KOMESU, F.; GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. *Raído*, v.8, n.16, jul./dez.2014. p. 79-93.

KOMESU, F.; TENANI, L. *O internetês na escola*. São Paulo: Cortez, 2015.

LADJALI, C. *Mauvaise langue*. Paris: Seuil, 2007.

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

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Trad.: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v.16, n.2, jul./dez.2014. p.477-496.

LILLIS, T. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.) (1999) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MALINI, F.; ANTOUN, H. *@Internet e #rua: ciberativismo e mobilizações nas redes sociais*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MILLS, K. A. A review of the “digital turn” in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, v. 80, n. 2, 2010. p. 246-271.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. Horizon: MCB University Press, v. 9, nº. 5, October, 2001. Disponível em: < <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 02 dez.2015.

RECUERO, R.; ZAGO, G.; BASTOS, M. T.; ARAÚJO, R. M. Hashtags Functions in the Protests Across Brazil. *Sage Open*, v.1, 2015. p.1-20.

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

SOUTO-MAIOR FONTES, B. A. *Redes sociais e poder local*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

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

_____. “Understanding and Defining Literacy”: Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

Recebido em: 30/03/2016. Aceito em 20/07/2016.