

## PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS SOBRE PRÁTICAS ACADÊMICAS DE LEITURA E ESCRITA NO REGIME LETIVO REMOTO

### HUMAN SCIENCES UNDERGRADUATES' PERCEPTIONS ABOUT ACADEMIC READING AND WRITING PRACTICES IN THE REMOTE ACADEMIC REGIME

EvÂngela Batista Rodrigues de BARROS<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nas novas circunstâncias impostas pelo contexto pandêmico, este trabalho visou investigar a percepção de estudantes de Letras e Pedagogia, por meio de questionário *on-line*, sobre as interferências da hiperdigitalização das práticas pedagógicas em seu letramento acadêmico. Analisaram-se os dados à luz da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2009; LEA; STREET, 2006; ASSIS, 2014; CURRY; LILLIS, 2014 e outros). 87% atestam que o regime letivo remoto (RLR) afetou negativamente suas práticas de leitura e escrita, por fatores diversos: ergonômicos (excesso de horas diante do computador); gestão do tempo (carga elevada de leituras, tarefas, avaliações), ambientais (barulho, falta de recursos) ou pessoais (ansiedade, depressão, desmotivação geral). Na leitura, gêneros academicamente priorizados (artigos e resenhas) são considerados os mais problemáticos (teóricos e extensos, linguagem rebuscada). Na escrita, os textos como mais complexos foram a monografia (graduação da Pedagogia) e o artigo acadêmico, por aspectos temáticos e composicionais. Tecnologias ora são facilitadoras, ora causadoras de cansaço e dispersão. Conclui-se que o “usuário” das potencialidades das tecnologias tem dificuldade em tornar-se “sujeito da linguagem” nas novas práticas de letramento (o que não exclui os docentes). Evidenciou-se a relativização do valor das tecnologias e estratégias adotadas pelos graduandos para sobreviver a este momento de formação inicial mediatizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos acadêmicos. Hiperdigitalização. Regime letivo remoto.

**ABSTRACT:** In the new circumstances imposed by the pandemic context, this work aimed to investigate the perception of Letters and Pedagogy students, through an online questionnaire, on the interference of hyperdigitalization of pedagogical practices in their academic literacy. Data were analyzed in the light of the Literacy Studies approach (STREET, 2009; LEA; STREET, 2006, ASSIS, 2014; CURRY; LILLIS, 2014 and others). 87% attested that the remote academic regime (RLR) negatively affected their reading and writing practices, due to different factors: ergonomic (excessive hours in front of the computer); time management (high load of readings, tasks, assessments); environmental (noise, lack of resources) or personal (anxiety, depression, general lack of motivation). In reading, academically prioritized genres (articles and reviews) are considered the most problematic (theoretical and extensive, flowery language). In writing, the most complex ones were the monograph (graduation in Pedagogy) and the academic article, due to thematic and compositional aspects. Technologies sometimes are facilitators, sometimes cause fatigue and dispersion. It is concluded that the “user” of the potential of technologies has difficulty in becoming a “subject of language” in the new literacy practices (which does not exclude teachers). The relativization of the value of technologies and strategies adopted by the undergraduates to survive this moment of mediated initial training was evidenced.

**KEYWORDS:** Academic literacy. Hyperdigitalization. Remote academic regime.

---

1. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Pós-doutoranda em Estudos do texto e do discurso (UFMG). Professora Adjunta IV Departamento de Letras / PPG em Letras da PUC Minas. Belo Horizonte/MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329> E-mail: [evangelabrbarros.2@gmail.com](mailto:evangelabrbarros.2@gmail.com).

## Introdução: momento singular, desafios plurais

A pandemia transformou cenários – subjetivos e objetivos –, desfez rotinas e alterou realidades, marcando-as por perdas (de entes queridos, de momentos e experiências familiares); democrática – atingiu a todos, como um *blockbuster*, embora o nicho ocupado pelo sujeito na “ecologia / economia social” atue para o agravamento ou atenuação dos efeitos. O outro lado da crise é a transformação (e, para os sujeitos, criação de novas rotinas).

A instituição escolar, em todas as suas modalidades, sempre foi / é alvo de diversas injunções (pressões pela privatização, expansão de práticas de *homeschooling*, etc.) e, no isolamento social, viu-se na premência do regime letivo remoto (RLR), com que se acelerou a adesão (natural ou forçada) a novas formas de ser professor/ser aluno, de forma mediatizada e sem o conforto da convivência presencial.

A escola afeta os sujeitos e é por eles afetada; instituída pela sociedade, também a institui, numa relação dialética. Como docentes universitários – formadores de professores –, de pronto tivemos de assumir novas tarefas e concepções de trabalho, de docência, de “presencialidade” e “absenteísmo” (um aluno representado por uma foto, na tela do computador, estará efetivamente “presente”? Outro, que não assiste à aula síncrona, porém a vê depois, gravada, e realiza as tarefas correspondentes, é “ausente”?). Esse cenário transformou o fazer docente num “entrelugar”, imbricamento de espaços – real e virtual –, a que Signorini (2020) denomina “intersticial”:

[...] um dos fatores responsáveis pelo caráter complexo e desafiador do trabalho com a língua nessas condições está **na redefinição da sala de aula como zona intersticial potencialmente relevante, seja no campo do uso das formas e modalidades linguísticas e sociossemióticas, seja no campo das construções socioculturais e identitárias**. Intersticial na medida em que tem envolvido a alternância, mistura ou fusão de recursos linguísticos e sociossemióticos diversos e fluidos, e não apenas as formas e modalidades linguístico-discursivas visadas pelos programas e materiais convencionais de ensino (SIGNORINI, 2020, p. 59, grifos meus).

Nessa era reputada como a da fluidez das relações e da falta de vínculos a que esta(ría)mos condenados, em que as redes / mídias sociais seriam “armadilhas” para as relações humanas, a inusitada guerra sanitária nos apresentou novo dilema – semelhante ao “*publish or perish*”<sup>2</sup> inerente ao mundo acadêmico, outro se instaura, para todos os níveis e modalidades da educação formal: “Assuma a virtualidade (da docência *on-line*) ou pereça, na realidade”.

2. “Publique ou pereça”, injunção a que os professores acadêmicos pesquisem, produzam e publiquem sempre, num mercado profissional em que somente os que se destacam têm certa segurança – numa “lógica da celebridade” que reverbera a hierarquização e a disputa por posições de destaque no meio acadêmico (cf. ANGERMÜLLER; HAMMANN, 2019).

Nosso agir pela língua(gem), nossa (inter)ação e capacidade de despertar vínculos, construir / negociar sentidos (portanto, de consolidar a intersubjetividade que permeia a ação professoral como lócus de autoformação e de formação dos alunos, para além da aplicação de técnicas) se veem redimensionados. Na injunção da tecnologização da relação pedagógica (a mediatização do ensino pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC), devemos, ainda, apostar na humanização da relação com aquele(a) que (supostamente) se encontra do outro lado da tela. Considerando-se o aumento de casos de depressão, ansiedade, síndrome do pânico, *etc.*, que hoje acometem tantas crianças e jovens, o ensino (no caso específico tratado neste artigo, de competências necessárias ao letramento acadêmico) é algo a ser repensado, a partir da “escuta” desses jovens sujeitos aprendentes.

Em entrevista recente ao El País (01 jul. 2021), o filósofo Pierre Lévy fala da “hiperdigitalização do presente”, discute as potencialidades das sociedades digitais, porém assinala o perigo do (ab)uso do poder pelos governantes e pelos “Estados-plataforma”, nome com que designa o “tecnopoder mundial” (*Apple, Microsoft, Google, Facebook, Amazon etc.*). De positivo, aponta “o aumento da capacidade de memória através da sua externalização nos meios digitais” – isso, se pensarmos num uso ético e positivo da tecnologia. Estudioso do avanço do espaço cibernético há quase 30 anos, não previu essa ascensão do tecnopoder:

[...] os pesquisadores estão sempre se gabando de terem antecipado coisas, e eu previ muitas, mas esta não: o papel que as grandes companhias tecnológicas acabariam desempenhando... *Apple, Google, Microsoft, Amazon, Facebook etc.*; como viraram novas formas de Estado. Eu chamo isso de Estado-plataforma. Provavelmente acabarão desenvolvendo suas próprias moedas; já contam com; já regulam a opinião pública, porque são elas que dominam as redes sociais onde as pessoas se expressam, então se decidem censurar algo censuram e ponto, e se decidem valorizar algo acima do resto, também (LÉVY, El País, 01 jul.2021, s./p. ).

São esses jovens, inscritos de forma gradiente numa cultura digital (da rapidez, das abreviações, dos novos códigos – linguísticos e de conduta, distantes dos idealizados *pela/para a* academia) que nos chegam como alunos. Sobre esse perfil, Lea e Street (2006) destacam que “uma das dificuldades que muitos estudantes encontram quando ingressam na educação superior envolve a escrita e o discurso acadêmico. Estudantes com uma bagagem proveniente de comunidades linguisticamente minoritárias podem experimentar tais dificuldades em um grau maior do que alguns outros estudantes” (LEA; STREET, 2006, p. 229. Tradução minha)<sup>3</sup>.

3. No original: “One of the difficulties that many students encounter as they shift into higher education involves writing and academic discourse. Students from linguistic minority community backgrounds may experience such difficulties to a greater degree than some other students.” (LEA; STREET, 2006, p. 229).

Na entrevista, Lévy salienta algo que estamos vivenciando cotidianamente: o fato de a saturação pelo excesso de estímulos visuais e sonoros, neste espaço cibernético, ter promovido certo “*déficit* de atenção” nas crianças e jovens:

Acho que faríamos bem em desenvolver exercícios de atenção. (...) Sim, é preciso trabalhar a atenção das pessoas, e isso começa por ensinar a atenção na escola. Sem ela, não há nada a fazer. Você pode receber uma avalanche de dados e informações, mas se não tiver cultivado sua capacidade de atenção não tem nada a fazer com tudo isso. Mas não só. Além disso é necessário reforçar nossa capacidade de estabelecer prioridades. **A única forma de utilizar e aproveitar essa avalanche de informação de forma positiva é ordenando-a, analisando-a e decidindo o que é importante ou não. Em suma, a chave é: ter capacidade de atenção, estabelecer prioridades e fixar objetivos.** Algo assim como administrarmos a nós mesmos, digamos. Ser autônomos (LÉVY, El País, 01 jul.2021, s./p. , grifos meus).

“Faríamos bem em desenvolver exercícios de atenção” – em nós mesmos e em nossos alunos; porém, a formação *da/para a* autonomia é algo complexo, que não se circunscreve à vida escolar e que foi bastante afetada pela conjuntura atual. Esse senso crítico relativizaria, em parte, esse “tecnopoder ilimitado” a que se refere Lévy.

Este artigo se organiza da seguinte forma: feita essa contextualização, da hiperdigitalização e efeitos sobre práticas acadêmicas (ensino/aprendizagem da leitura e escrita acadêmicas), na próxima seção, discutirei o “letramento digital” e as abordagens dos Novos Estudos do Letramento (no inglês, *New Literacies Studies* – NLS) e Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies* ou ACLITS). Em seguida, explicito e analiso dados obtidos a partir de pesquisa realizada com estudantes de Letras e Pedagogia da PUC Minas, no segundo semestre de 2020; em seguida, teço breves considerações finais.

### Letramentos acadêmicos e “capitalismo digital”

As TDIC há muito existem, novas formas têm rápido desenvolvimento (e igual obsolescência), muitas vezes aparecendo e sumindo sem criar raízes nas práticas dos professores, na ambiência escolar como um todo – e mais ainda na esfera pública. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) arrola, entre as competências gerais, a apropriação pedagógica do ambiente digital – em complementaridade com o real: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 9), porém duas outras competências gerais – que enfocam o aprendente como sujeito de linguagem, são ainda mais específicas:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Muito antes, já preconizava a assunção de novas tecnologias, o diálogo recorrente com novas fontes de informação – que, credenciadas, concorram para a formação ética, estética e política do estudante. No entanto, a pandemia evidenciou distância abissal entre o texto da lei/ das diretrizes e as possibilidades concretas, materiais, de professores e alunos – sobretudo das redes públicas, Brasil afora – de se adaptarem a esse novo cenário do isolamento social e das aulas síncronas virtuais, complementadas por outras estratégias didáticas. Assim, é relevante lembrar, com Signorini (2020), que ensinar língua é muito mais do que ensinar tópicos ou conteúdos – passa por lidar com sonhos e identidades:

[...] a escolarização no Brasil contemporâneo ainda é o principal caminho de acesso dos grupos que estão na base da pirâmide social, isto é, a maioria da população, à cultura prestigiada pelo Estado e demais instâncias de poder. **Ensino da leitura e da escrita íntegra, necessariamente, um projeto de mobilidade sociocultural e econômica que tem tomado formas bastante complexas e desafiadoras com a universalização da escola básica e os programas de inclusão, por um lado, e a disseminação do acesso à internet, por outro** (SIGNORINI, 2020, p. 59; grifos meus).

Os muitos meses de RLR vêm mostrando quão fragilizada está a educação brasileira, como um todo, se pensarmos na dificuldade de acesso dos mais pobres à internet. Inegavelmente, vivemos sob a égide de um “capitalismo digital”: aqueles docentes e discentes (a maioria, infelizmente) que não tinham equipamentos e rede de internet apropriados, ficaram mais marginalizados, ainda. Professores sem formação para uso de tecnologia, na urgência da situação, tiveram de “se virar” e criar “estratégias e táticas” para poderem continuar (oper)ativos no mercado profissional.

Alunos – mesmo os da “geração Z” (nascidos a partir de 1995) ou da “geração alpha” (nascidos a partir de 2010) –, supostamente mais conectados e ambientados em relação a ferramentas digitais de letramentos, mais afeitos a mídias sociais, *etc.* também tiveram dificuldades nesse processo de adaptação: uma coisa é usar a internet para entretenimento (ser usuário), outra para estudos e realização de pesquisas (ser produtor linguageiro, autor de discurso). A respeito desse momento de “nova” literacia, Flückiger (2020) afirma:

Com o desenvolvimento do digital, alastrou-se a ideia de que estão se desenvolvendo, na realidade, novos modos de comunicação, cujos processos de construção e difusão, assim como seus efeitos, podem ser apreendidos com a mesma aparelhagem teórica que a da passagem de sociedades oralizadas a sociedades escriturais (especialmente LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). **O digital e o letramento compartilham, com efeito, inúmeros pontos em comum: tecnologias da comunicação, ambos assumem a forma de um conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de obras, de normas sociais, etc.; ambos permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores.** É nesse sentido que o termo *letramento digital* começou a ser utilizado (FLÜCKIGER, 2020, p. 37, grifos meus).

Isso tudo demanda nova aculturação por parte de professores e alunos (e demais atores da instituição escolar). Sendo suporte para ações humanas *na e pela* língua(gem), o digital é um suporte, mas não uma panaceia para o aprimoramento da qualidade das práticas educacionais:

No entanto, pode-se argumentar que a digitalização maciça dos saberes, da comunicação e das práticas culturais já tem efeitos econômicos, sociais e cognitivos. É o que propõe Bachimont (2012) quando destaca a hipótese de uma “razão computacional”, que ele considera de mesma natureza que a “razão gráfica”, identificada por Goody: “o digital é um novo suporte de inscrição que revolucionou nossas sociedades, permitindo abordar e tratar todos os tipos de conteúdo”. Com efeito, para Bachimont, **os suportes digitais “não são mais do que o princípio abstrato de uma classe de suportes materiais que se revelam, na prática, muito variados na sua diversidade e declinação material”** (FLÜCKIGER, 2020, p. 39, grifos meus).

É fato que a escola /a universidade não tem conseguido capturar a atenção dos jovens, há uma discrepância entre a vida e a escola: muitos sugerem que a escola *gamifique* mais seus conteúdos: a ludicidade do jogo captaria a atenção do jovem e o implicaria mais com a disciplina (nas duas dimensões: conteúdos e procedimentos) escolar. Novas metodologias demandam não só maior capacitação docente para o uso de estratégias pedagógicas apropriadas, bem como a disponibilização – satisfatória e abrangente – de atualizações tecnológicas (dada a rápida obsolescência). E aí, esbarramos nas políticas públicas de âmbito educacional, em suas dimensões internas e externas (interesses do capitalismo externo, avaliações como o PISA, da OCDE<sup>4</sup>,

**É evidente que os sistemas educacionais têm que evoluir, há um grande atraso nisso.** Por exemplo, em Montreal há várias *start-ups* de gente jovem tremendamente dinâmica dedicando-se às tecnologias educativas, e fazem coisas extraordinárias, mas parece que os diretores das escolas, os professores e as autoridades

---

4. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment* – estudo comparativo internacional realizado trienalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

educacionais não estão no momento muito a fim disso. É uma pena, porque foram feitas pesquisas e está claro que os alunos são a favor. De fato, **há todo um campo em andamento, o que se chama de humanidades digitais, em pleno desenvolvimento**. E tem muito futuro, basta apoiar. As novas tecnologias digitais não são só ciências exatas, também podem ajudar muito às ciências humanas e sociais (LÉVY, El País, 01 jul.2021, s./p. grifos meus).

Embora endosse muito do que Lévy afirma, não considero que “basta apoiar”. A adesão a novas práticas, novas metodologias é algo que mexe bastante com a vida de professores e aprendizes, como um todo, que afeta suas representações e crenças, que os implica com novas aprendizagens – o que é salutar, mas demanda formação contínua.

### **Letramentos acadêmicos: ACLITS**

Discutir letramentos acadêmicos nos remete ao reconhecimento da hierarquização que se estabelece entre universidades (públicas x privadas) e, internamente, entre áreas (sendo mais valorizadas as *Hard Sciences*, como as Engenharias, em detrimento das *Soft Sciences*, como as Ciências Humanas); certos departamentos ou pesquisadores, em detrimento de outros (num ranqueamento movido por interesses internacionais e institucionais (a “lógica da celebridade”, cf. ANGERMÜLLER; HAMMAN, 2019) - este é um dos motores reguladores do processo com que se destinam recursos e recompensas para os pesquisadores que publicam mais e em melhores periódicos (leia-se: aqueles que detêm as melhores estratégias para captação pelos repositórios internacionais, publicados em língua inglesa e com melhores índices<sup>5</sup> h e i – cf. CURRY; LILLIS, 2014). Além desses “macrorranqueamentos” e disputas, internamente às disciplinas também ocorrem processos de seleção (em contrapartida, de exclusão), em que certos conteúdos e gêneros são priorizados ou preteridos.

No estudo dessa temática, no bojo dos Novos Estudos do Letramento (NLS), Street (2010) afirma que

Uma abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem como *constituídas em*, e como *espaços de*, discurso e poder. Ela vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do estudante, um traço dominante das práticas de letramento acadêmico é o requisito de alternar práticas entre uma configuração e outra, para lidar com um

---

5. O índice h ou h-index, proposto pelo físico argentino Jorge Hirsch, é o indexador h dos artigos de determinado autor publicados num período. Trata-se do maior número h de uma publicação, em que h artigos publicados tenham sido citados no mínimo h vezes cada – ex. h6 significa que 6 artigos daquele autor foram citados 6 vezes, visando a conjugar informações referentes a produtividade (quantidade) e impacto (qualidade). O índice i10, introduzido em 2011 pelo *Google Scholar*, indica o número de publicações acadêmicas com pelo menos dez citações em publicações.

repertório de práticas linguísticas apropriadamente em cada contexto, e com os sentidos sociais e identidades que elas evocam. Esta ênfase em identidades e sentidos sociais lança atenção para conflitos afetivos e ideológicos em tais alternâncias e usos do repertório linguístico. (STREET, 2010, p. 349. Tradução minha).<sup>6</sup>

Em Lea e Street (2006), explicitam-se os modelos de letramento acadêmico usualmente adotados para a aculturação acadêmica dos estudantes, a partir de modelos de gêneros a serem ensinados/aprendidos. Os três modelos foram por mim sintetizados em trabalho anterior, quadro aqui replicado para respaldo da discussão:

**Quadro 1:** Perspectivas a partir dos modelos de letramentos acadêmicos (de Lea & Street, 2006, p. 368-377)

Modelo	Pressupostos	Crenças e representações	Implicações para o ensino de leitura / escrita
1) Modelo de competências de estudo	A escrita e a alfabetização são vistas como <b>competências individuais e cognitivas</b> ; centra-se nas características superficiais da forma da linguagem.	Cria-se a expectativa de que, tendo aprendido a ler e escrever, o aprendiz fará transposição direta e tranquila desses conhecimentos de escrita e “literacidade” (letramento) de um contexto para outro.	Letramento autônomo: Foco no aluno e suas competências; desconsideração do <i>background</i> do aprendiz, de sua contextualidade sócio-histórica. Ensino desvinculado dos gêneros que efetivamente são (serão) cobrados na ambiência acadêmica.
2) Modelo da socialização acadêmica	Remete à <b>aculturação</b> dos estudantes em discursos e gêneros disciplinares e subjetivos; estes adquirem as formas de falar, escrever, pensar, e utilizar a alfabetização que tipificam os membros de uma comunidade disciplinar ou temática.	Faz crer que os discursos e gêneros disciplinares são relativamente estáveis e que, uma vez que os estudantes tenham aprendido e compreendido as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, são capazes de reproduzi-lo sem problemas.	Letramento autônomo: - aposta na adaptação ao novo contexto (e não na transformação); - destaque à força centrípeta que concorre para o “congelamento” de gêneros, de discursos, de relações sociais, etc., em detrimento da leitura crítica da realidade e da possível intervenção.

6. No original: “An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields, and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriately to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes. This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire” (STREET, 2010, p. 349).

<p>3) Modelo do letramento acadêmico</p>	<p>Preocupa-se com a <b>construção de sentidos</b> / significados, de identidade, de poder e autoridade, e coloca em primeiro plano (desvela) a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico em particular.</p>	<p>Diferencia-se do 2º modelo por ver os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes do(s) letramento(s) como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, e envolvendo tanto questões epistemológicas como processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas e instituições, e identidades sociais.</p>	<p>Letramento crítico:                      - perspectiva de compreensão da complexidade e das interdependências / interfaces entre gêneros, entre campos de saberes, entre contextualidades.                      - visão dialética e dialógica das práticas da linguagem entretecidas na ambiência acadêmica e fora dela.</p>
--	---	---	---

(Adaptação. Tradução livre e organização da autora; BARROS, 2020).

Em cada modelo, notam-se diferentes concepções de gênero, ora conceptualizado em relação a traços constitutivos (tema, estilo e aspectos composicionais, cf. BAKHTIN, 2003), ora em termos de normas disciplinares para comunicação de um conteúdo (a partir de exemplares tido como modelares, feitos por “autoridades da área”, cf. HYLAND; JIANG, 2018, constituindo uma “cultura disciplinar” específica, reconhecível por seus membros: a forma de *fazer e dizer* ciência, de evidenciar os achados em artigos tidos como melhores varia nas diferentes áreas de saberes), ora como práticas sociais (ACLITS – cf. LEA; STREET, 2006; STREET, 2009; ASSIS, 2014), as quais são norteadas pela variedade de comunidades discursivas (com suas normas e convenções para comunicar/debater conhecimentos) e os propósitos e contextos dos que comunicam.

É relevante resgatar os modelos, porque a abordagem dos letramentos acadêmicos (ACLITS) mostra a importância de se atuar de forma crítica, considerando os condicionantes inter e intrapessoais que concorrem para a maior ou menor compreensão e assunção dos parâmetros da escrita acadêmica. Nesse contexto, Street (2009) afirma que

ACLITS tende a se concentrar em desvelar práticas microssociais, como “lacunas” entre as percepções do estudante e as do professor sobre atividades particulares de escrita, muitas vezes profundamente arraigadas nas tradições de literacia ensaísta e na avaliação da escrita. Os pesquisadores desta tradição têm-se focado na teorização e na investigação de novos gêneros de escrita no ensino superior, em diferentes modos e suportes (...) e nas formas como os alunos são chamados – frequentemente, de forma implícita – a alternar entre os diferentes gêneros e modos (o que também levanta a questão mais geral de como gênero e modo são teorizados em relação a outras tradições de análise e estudos multimodais. Indiscutivelmente, o que diferencia a pesquisa em letramentos acadêmicos do WID [projeto *Writing in Discipline*] é sua tendência de se concentrar neste

nível micro e também nas distintas interpretações e entendimentos de gêneros dos participantes em qualquer encontro de escrita particular na universidade. (STREET, 2009, p. 7. Tradução minha).<sup>7</sup>

Endosso, neste estudo, essa concepção de letramento acadêmico, como prática socialmente criada, situada, passível de sofrer as injunções conjunturais comuns às práticas languageiras humanas. Como afirma Assis (2014) sobre escrita acadêmica (e considerando a contrapartida, a leitura),

[...] tomar a escrita acadêmica como objeto de reflexão não significa, em absoluto, tratá-la como algo uno, fixo e invariável. Ao contrário, reafirma-se aqui sua condição movente, dinâmica, uma vez que ela é marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: por exemplo, na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores; no processo de formação de pesquisadores (ASSIS, 2014, p. 545).

Assim, diante do novo cenário, que provocou em todos nós a necessidade de novas estratégias e táticas (cf. DE CERTEAU, revisitado por CURRY; LILLIS, 2014), de novos enquadramentos (no sentido dado por GOFFMAN, 1986 *apud* SILVA, 2020, p. 50), que os toma como “estruturas que orientam a percepção da realidade e a ação dos sujeitos sobre ela, sendo, portanto, produto da interação”.

Cada nova situação de interação gera novos posicionamentos, os quais precisam ser compreendidos de dentro, pela voz de quem os adota. Cabe, então, a escuta dos envolvidos diretamente no processo de letramento acadêmico, os estudantes, para compreensão da forma como se (re)posicionaram no enquadre presente.

### **Escrever na universidade: qual a significação das atividades de leitura e escrita acadêmica?**

Vivendo numa sociedade altamente grafocêntrica e tecnologizada, seria de se esperar que, no contexto atual, o uso de novas ferramentas e novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDIC) promovesse maior aproximação com a geração mais jovem, dos estudantes, e facilitaria a adesão a novos modos de expor, descrever, argumentar, comprovar, *etc.* Refutando a representação (equivocada) de

---

7. No original: “ACLITS has tended to focus on unpacking micro-social practices, such as ‘gaps’ between student and lecturer perceptions of particular writing activities, often embedded deeply in traditions of essayist literacy and the assessment of writing. Researchers in this tradition have also focussed on theorizing and researching new genres of writing in HE teaching, in different modes and media (see below) and on the ways in which students are called upon – often implicitly - to switch between diferente genres and modes (which also raises the more general issue of how genre and mode are theorised in relation to other traditions of genre analysis and multimodal studies). Arguably what distinguishes academic literacies research from WID is its tendency to focus at this micro level and also upon the different interpretations and understandings of genres of the participants in any particular writing encounter in the university” (STREET, 2009, p. 7).

que os jovens naturalmente já conhecem as novas tecnologias, vemos que, no âmbito das práticas de letramento acadêmico, a nova situacionalidade, demanda novas estratégias de ensino e de aprendizagem:

Relacionada com a questão da tecnicidade das práticas, **uma abordagem pelo letramento permite romper com uma concepção “defectológica” das práticas dos estudantes, aquelas pensadas em termos de “carências” ou “erros”**. Pelo contrário, tal como para a leitura e a escrita, podemos considerar que existe um *continuum* entre a aprendizagem e o domínio das técnicas, sendo que seu aprendizado, em realidade, não para nunca. (...). Todavia, já que **é necessário aprender tanto a técnica como as normas sociais em torno das utilizações**, não é de surpreender o funcionamento incorreto de alguns usos com apropriação em curso (FLÜCKIGER, 2020, p. 46, grifos meus).

Vistos os letramentos como práticas sociais (o que faz pressupor padrões de interações, espaços sociais e relações de poder específicos), toda atividade humana se volta a um propósito, a partir do qual se selecionam recursos e procedimentos específicos. Assim, escrever para publicar, preferencialmente em periódicos reconhecidos e bem ranqueados faz parte dos objetivos dos docentes/pesquisadores:

Práticas sociais, incluindo aquelas envolvidas na escrita para publicação, são influenciadas pela evolução de expectativas de contextos sociais particulares. Elas também, inevitavelmente, implicam a dinâmica de poder das instituições sociais – neste caso, o aparato institucional e governamental que respaldam e regulam a produção de conhecimento (CURRY; LILLIS, 2014, p. 4. Tradução minha)<sup>8</sup>.

Os docentes universitários sofrem injunções de toda ordem<sup>9</sup>, mas para terem boas perspectivas profissionais, precisam realizar pesquisas qualitativas e/ou quantitativas – conforme norteamientos da respectiva cultura disciplinar, redigir bons relatórios e artigos para exposição dos achados, *etc.*: “Para a produção de conhecimento acadêmico, as metas são, portanto, os ‘objetivos e objetos de pesquisa’ estabelecidos por instituições científicas como universidades e, de acordo com o contexto geopolítico, por governos ou organizações supranacionais (por exemplo, a União Europeia)” (CURRY; LILLIS, 2014, p. 5)<sup>10</sup>. Mas, na perspectiva dos graduandos, quais as motivações para a leitura e a escrita acadêmicas?

---

8. No original: “Social practices, including those involved in writing for publication, are influenced by the evolving expectations of particular social contexts. They also inevitably entail the power dynamics of social institutions – in this case, the institutional and governmental apparatus that support and regulate knowledge production”. (CURRY; LILLIS, 2014, p. 4).

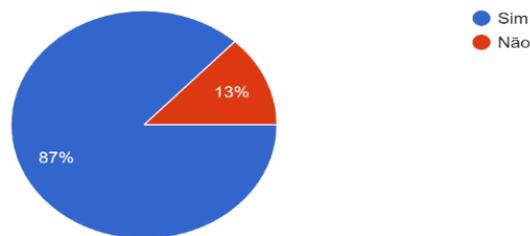
9. As injunções a que se submetem os pesquisadores constituem tema instigante e relevante, que não será aqui avaliado – ver: CURRY; LILLIS, 2014; ANGERMÜLLER; HAMANN, 2019 a esse respeito.

10. No original: “For academic knowledge production, targets are thus the “objectives and objects of research” established by scientific institutions such as universities and, according to geopolitical context, by governments or supranational organizations (e.g., the European Union).” (CURRY; LILLIS, 2014, p. 5).

A pesquisa em tela, realizada por meio de questionário *on-line*, em novembro de 2020, teve como objetivo mapear como os estudantes se (re)posicionavam, quanto a suas práticas de letramento acadêmico, no regime letivo remoto (RLR). O público-alvo foram quatro turmas de graduação (três da Letras e uma da Pedagogia)<sup>11</sup> em que a pesquisadora atuava. Dos quase 90 alunos<sup>12</sup>, 23 responderam e é a partir desse *corpus* que se teceu a análise aqui exposta:

**Gráfico 1:** Impacto do RLR sobre práticas de leitura e de escrita acadêmicas

a) O regime letivo contingenciado impactou em suas práticas de leitura e de escrita acadêmicas?  
23 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Diante da constatação de que houve impactos, o que foi informado por 87% dos respondentes, questionou-se quais foram e como interferiram na produtividade dos estudantes. Em sua maioria, indicaram aspectos positivos e negativos da injunção do RLR. No quadro, perspectivas representativas desses posicionamentos:

**Quadro 2:** Quantidade e qualidade de leitura e escrita no Regime letivo remoto (RLR)

Visão positiva	Visão negativa
Acredito que tenho lido mais textos, já que fico a maior parte do tempo no computador e celular. A ajuda da internet também facilita a escrita, já que procuro sempre por sinônimos. O grande problema são os distratores.	Ficar sentada por muito tempo na frente do computador, deixou não só o corpo, mas também a mente muito cansada. Nos intervalos, só queria ficar longe das tecnologias, de preferência mais tranquila descansando no pouco tempo “livre” que tenho.

11. Não se discriminaram os resultados por curso, visto que os estudantes, ao longo da graduação, participam de um Projeto Compartilhado, que envolve os quatro cursos do Instituto de Ciências Humanas (Letras, Pedagogia, História e Geografia). Além disso, o objetivo era investigar práticas de leitura e escrita acadêmicas comuns a ambos.

12. Na PUC Minas, há, em cada disciplina, uma ferramenta institucional de coleta de dados – o Sensor da disciplina; além disso, os alunos são instados a responder os questionários da Comissão Permanente de Avaliação, a cada semestre. A baixa porcentagem de retorno dos respondentes me indica que pode ter havido sobreposição de questionários. Esta pesquisa complementa estudo anterior, publicado em BARROS (2020), sobre impactos do RLR sobre as práticas de letramento acadêmico.



Com a pandemia, ao contrário de muitos colegas, pude me dedicar mais aos trabalhos.	Esse regime remoto me deixou com depressão pois ficar muito tempo online me deixou mais nervosa e apreensiva. Sedo assim sem paciência para sentar e ficar muito tempo lendo algo que inclusive está no computador.
Houve um aumento em quantidade de leituras acadêmicas, em grande parte direcionadas pelos professores.	Na verdade, a pandemia aumentou minhas crises de ansiedade e isso fez com que eu tivesse um bloqueio quanto a leitura e escrita. Depois de começar um tratamento psicológico eu consegui ser mais produtiva.
Apesar de toda dificuldade em termos eletrônicos e problemas familiares, minha dedicação aumentou.	Penso que o maior problema do regime remoto me impacta no sentido de uma motivação para os estudos. Não tive problema com as práticas de leitura ou escrita, contudo, a vontade de estudar e permanecer na frente do computador por algumas horas foi um problema para mim
Esse semestre tive um acúmulo muito grande de tarefas de leitura, devido as 12 disciplinas em que estou matriculada. Então tive dificuldade de ter uma leitura eficaz de todas indicadas pelos professores.	Passo muitas horas na frente do computador assistindo aula, então quando as aulas terminam, não quero ler nada, e também não quero ter que elaborar uma atividade acadêmica, me sinto cansada, só quero me distrair, cozinhar, sair e por isso minhas leituras não obrigatórias diminuíram bastante.
De forma positiva, consegui fazer mais leituras do que faço normalmente.	Passamos mais tempo na tela do computador, as vistas ficaram cansadas e era muito penoso pegar um texto enorme pra ler, depois de tanta exposição a tela.
Sim, porque eu não pude interagir presencialmente, para conversar sobre onde estão os meus erros de leitura e de escrita de textos do gênero acadêmico, porém acredito que se eu me empenhar nesse gênero poderei ser exitoso.	Sim, impactou, apenas no começo do primeiro semestre, no segundo semestre foi adaptado, mas com muito acúmulo de texto, muitas vezes não conseguir ler os textos suficientes, não é somente nessa disciplina.
O regime letivo contingenciamento propiciou um maior gerenciamento do tempo, antes perdido na locomoção até a universidade. Entretanto, alguns problemas técnicos atrapalharam meu desempenho.	Não, as aulas eram dadas no horário normal como se fosse presencial. Esse ano foi muito complicado ter ânimo para ler e estudar. A carga de trabalhos acadêmicos, de forma geral, foi elevada.
Consegui ler e escrever como no regime presencial.	Eu fico horas e horas na frente do computador para fazer trabalhos e consultar na internet sobre as informações.
	Acredito que tive mais dificuldades para ler e escrever devido o cansaço e necessidade de superprodução gerados pela intensificação das demandas de leitura e escrita por causa da nova realidade.

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

É curioso observar que os graduandos<sup>13</sup> tratam das práticas de ler e escrever intransitivamente (isto é, sem considerar o complemento – “ler o gênero X” ou “escrever o gênero Y” – cada um deles oferece desafios diferentes, conforme a experiência prévia do estudante). Isso se prende a uma visão autônoma (não crítica) de letramento (cf. LEA; STREET, 2006): não percebem a interdependência gêneros/ práticas, de forma ampla.

Quanto às condições ambientais de estudos, um(a) respondente ponderou que “o ambiente extremamente barulhento e a falta de recursos desanimam e desgastam” (frente à pergunta nº 1); embora não se perceba aí uma resposta direta ao questionamento, infere-se que houve mais prejuízos do que motivos favoráveis à sua aprendizagem. Outra afirma: “Eu fico horas e horas na frente do computador para fazer trabalhos e consultar na internet sobre as informações.” – isso, para ela constitui aspecto negativo, mas poderia, opostamente, indicar a potencialidade da consulta (rápida e abrangente) às fontes da internet. Em relação à potencialidade das buscas na internet, Komesu e Galli (2014) pontuam que

Se, da perspectiva da técnica, há potencial de acesso a *tudo* que está em rede, da perspectiva do discurso há procedimentos que constroem a emergência de um “super-leitor” (o que poderia ler e produzir quaisquer textos), ainda que seja esse, certamente, um dos objetivos de professores em formação e dos já formados. Interessa-nos, pois, “observar as implicações discursivas dessas técnicas” (FARIA, 2014, p. 15) quanto a percursos de leitura/escrita na/em rede, a partir de um motor de busca da internet, o que nos encaminha para uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem na relação com a história e com a ideologia, e nos faz problematizar: i) as relações (hiper)textuais estabelecidas no enredamento entendido como viabilizado por recursos eletrônicos; ii) as marcas discursivas que (se) fazem emergir (n) um modo *singular* de ler (e de escrever) (KOMESU; GALLI, 2014, p. 84).

A constituição desses graduandos como autores (protagonistas de suas escritas e agentes na interpretação das leituras) mostra-se, neste contexto de hiperdigitalização e perda do controle das fontes disponíveis, pelos docentes, em uma “faca de dois gumes”: pode auxiliar ou ter efeitos deletérios sobre o desenvolvimento de competências dos estudantes em relação à escrita acadêmica (pela adoção da “lei do menor esforço”: não há pesquisa, análise e seleção, e, meramente um copiar/colar). Gêneros ou temas que demandam maior esforço acabam sendo preteridos (os que contêm dados estatísticos, por exemplo).

13. Para maior veracidade, não se revisaram as formas da escrita dos respondentes, nem se identificaram desvios linguísticos com a marca (sic) – não era objetivo deste trabalho fazê-lo. Os nomes dos estudantes foram omitidos por questões éticas. Para Corrêa (2011), a oscilação em relação à norma põe “em evidência um aspecto ‘oculto’ do letramento acadêmico, a saber, o do hibridismo dos modos de transmissão oral e letrado e suas consequências no processo de escrita. O discurso pedagógico, em que a voz do professor ora se identifica ao modo de transmissão letrado ora ao modo de transmissão oral, vem, de diferentes modos, reproduzido nos textos, marcando, no entanto, em comum, a heterogeneidade da escrita produzida.” (CORRÊA, 2011, p. 352).

**Quadro 3:** Gêneros acadêmicos em que sentiu mais dificuldade no RLR

Leitura	Escrita
<p>“Leituras sobre dados estatísticos”</p> <p>“Textos didáticos com linguagens essencialmente técnico-científicas”</p> <p>“Acadêmicos” / “Leitura Acadêmica” (3)</p> <p>“Qualquer texto, por causa da ansiedade. Contudo, depois eu não tive dificuldades.”</p> <p>“Artigos e livros clássicos.”</p> <p>“Livros de filosofia”</p> <p>“Tantos textos, artigos que já nem me lembro mais os que geraram dificuldade.”</p> <p>“biográfica, autoajuda”</p> <p>“Não tive problema com gênero algum em específico.”</p> <p>“Textos grandes que não dá para imprimir.”</p> <p>“Os artigos, lemos muitos, devido a finalização do TFG” [Trabalho Final de Graduação / Pedagogia]</p> <p>“Relatórios técnicos e ensaios.”</p> <p>“Na verdade, nenhum. O que geralmente influência é realmente a minha dedicação.”</p> <p>“Artigos acadêmicos.” / “os artigos” (3)</p> <p>“A grande carga de textos teóricos de todas as disciplinas.”</p>	<p>“Artigos de opinião”</p> <p>“Escrever e finalizar o meu TFG. Foi um grande desafio.” / TFG (2)</p> <p>“Textos com críticas, acredito que é um gênero pouco solicitado e com sua pitada de dificuldade, mas adorei a experiência.”</p> <p>“Científicas”</p> <p>“Os textos acadêmicos de outras disciplinas.”</p> <p>“Acadêmico.” (2)</p> <p>“Nenhum.” / “Eu não enfrentei desafios na parte escrita.”</p> <p>“Resumos e resenhas.” / “Resenha crítica”</p> <p>“Memoriais e artigos de opinião.”</p> <p>“A escrita acadêmica é sempre um desafio.” / “Escrita Acadêmica” (3)</p> <p>“texto de opinião, resenhas críticas, texto explicativo.”</p> <p>“Vejo que a escrita acadêmica é um grande desafio nesse processo de formação.”</p> <p>“Textos os quais exigem “tamanho”.</p> <p>escrever sobre a gramática foi difícil para mim”</p> <p>“A escrita do meu artigo acadêmico” / “A escrita do artigo” (2)</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Curiosamente, um graduando respondeu: “não consigo responder esta questão, não fiz muitas leituras sem ser acadêmicas” (mesmo sendo o alvo da reflexão exatamente a leitura e a escrita acadêmicas); outros inseriram “autoajuda” como leituras fáceis, na esfera acadêmica. Constata-se a visão de que, tanto para leitura quanto para a escrita, o artigo acadêmico é o gênero mais problemático: a reiteração deste, seguido de resenha (crítica) os mostra como mais problemáticos.

**Quadro 4:** Dificuldades e facilidades frente aos gêneros acadêmicos

GÊNEROS MAIS DIFÍCEIS: LEITURA E ESCRITA	GÊNEROS MAIS FÁCEIS: LEITURA E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação de dados estatísticos</li> <li>- Textos com “muitas palavras que não é muito comum ouvir, além de muito teóricos, muitos conceitos – isso acaba me confundindo um pouco/”</li> <li>- textos com posicionamento crítico</li> <li>- Depende do assunto</li> <li>- textos com muitas páginas</li> <li>- Difícil: documentos extensos, onde o principal é produzir e não refletir de forma crítica, e onde se tem muitas palavras rebuscadas;</li> <li>- “Mais difícil seria a complexidade.”</li> <li>- “Mais difícil escrever períodos curtos.”</li> <li>- “Mais difícil é a organização das ideias e a escrita correta.”</li> <li>- “O mais difícil é não conseguir ler todos os textos.”</li> <li>- “Acredito que essa dinâmica da leitura e escrita é bastante relativa. As dificuldades e facilidades podem depender muito do tipo de texto e dos conhecimentos prévios sobre aquela temática bem como o interesse por essa leitura/escrita.”</li> <li>- “Eu considero mais difícil, porque eu tenho limitação muito grande em português.”</li> <li>- “O mais difícil é elaborar um pensamento, desenvolver uma análise coerente e interessante.”</li> <li>- “Na verdade, tenho dificuldade em tudo. Considero minha habilidade e meu raciocínio muito ‘raso’.”</li> <li>- Não acho fácil, tenho dificuldade em interpretar e em escrever.</li> <li>- “Tudo para mim é difícil, mas o maior grau de dificuldade são os artigos.”</li> <li>- “Tanto a leitura quanto a escrita têm seus níveis de dificuldades”</li> <li>- “Não considero nada fácil. Penso que por estar habituado a ler textos de outro gênero.”</li> <li>- “A análise é mais difícil.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- textos que falem da “nossa vida”, com abordagem prática</li> <li>- resenhas e resumos;</li> <li>- textos com poucas páginas (até 12)</li> <li>- “Eu tenho experiência nessa área por causa das iniciações científicas que fiz, então para mim é fácil. A prática da escrita e da leitura de texto torna o processo mais fácil.”</li> <li>- estudos de caso ou de documentos próximos à realidade, com uma linguagem acessível;</li> <li>- Mais fácil, textos quando são didáticos e não travam a leitura pela sua complexidade”</li> <li>- “Mais fácil transpor minhas ideias.”</li> <li>- “Na escrita o mais fácil é se pensar no conteúdo a ser desenvolvido e elencar os pontos chave.”</li> <li>- “Na leitura acredito que o que torna ela difícil são o uso do termo difícil ou muito técnico e a quantidade excessiva de páginas.”</li> <li>- O mais “fácil” são as formatações.</li> <li>- “Realizar a leitura de um assunto previamente introduzido e escrever sobre uma temática em que tenho domínio, seja devido a discussões ou pesquisas.”</li> <li>- “A definição do tema é mais fácil.”</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Apontam-se, como dificultadores: extensão do texto; presença de muitos conceitos novos; rebuscamento da linguagem; ausência de conhecimentos prévios da temática; dificuldades com o manejo da norma padrão. Como facilitadores, extensão (até 12 páginas); prática e conhecimentos prévios; menor frequência de termos técnicos. Alguns respondentes adotam táticas evasivas, falando de forma genérica, que “tanto a leitura quanto a escrita têm seus níveis de dificuldades”. Competências cognitivas mais complexas – como avaliação (julgamento crítico), análise e síntese, segundo os gradu-

andos, são lacunares para eles. Aí reside um aspecto a nos orientar em nossas práticas – além de trabalhar com o desenvolvimento da atenção focada (cf. entrevista de PIERRE LÉVY, 2021), também planejar atividades estratégicas, com o propósito de ajudá-los a aprimorar tais competências mais complexas.

Estratégias podem ser pensadas sob a ótica de uma metáfora bélica, conforme De Certeau (*apud* CURRY; LILLIS, 2014, p. 5)<sup>14</sup>. Segundo as autoras,

Ele define uma *estratégia* como: o cálculo (ou manipulação) de relações de poder que se tornam possíveis, a partir do momento em que se isola um sujeito com vontade e poder (uma empresa, um exército, uma instituição científica). Isso postula um *lugar* que pode ser delimitado como seu e serve de base a partir da qual podem ser geridas relações com uma exterioridade composta por alvos ou ameaças (clientes ou competidores, inimigos, o país envolvendo a cidade, objetivos e objetos de pesquisa, etc.). (1984, pp. 35-36, ênfase original). (...) Em contraste com uma estratégia, De Certeau postula que uma *tática* é uma ação calculada determinada pela ausência de um *locus* próprio. O espaço de uma tática é o espaço do outro. Assim, deve jogar em e com um terreno que lhe é imposto e organizado pela lei de uma potência estrangeira. Não tem meios para manter-se a distância, em posição de retraimento, previsão e autocontrole. Opera em ações isoladas, golpe a golpe (p. 36-37).

Docentes e discentes lançam mão de diferentes estratégias – pensando numa visada mais ampla (definição de objetivos, objetos de pesquisa / de estudo, análise do contexto em que se movem para readequação de rumos, *etc.*) e táticas – numa dimensão mais estrita, das decisões cotidianas (ler o texto inteiro ou apenas o resumo postado no fórum por um colega? Escrever o resumo solicitado ou buscá-lo na internet? Tomar notas na aula ou assistir à videoaula assincronamente?). Todas essas dimensões de escolhas se inter cruzam e geram determinado resultado na formação do graduando. Não é à toa que um se percebe imaturo, despreparado – seja por estratégias e táticas mal engendradas e articuladas por si ou por outrem, em sua vida acadêmica – e outros, mais conectados e críticos:

“Na verdade, tenho dificuldade em tudo. Considero minha habilidade e meu raciocínio muito ‘raso’.” (K., Pedagogia, 8º período, 2020).

“Acredito que o processo de metacognição não aconteça da mesma forma que no processo de ensino e aprendizagem presencial, através das plataformas digitais é mais difícil se apropriar de certa aprendizagem e de produzir respostas e ações. Consequen-

14. No original: “He defines a strategy as: the calculation (or manipulation) of power relationships that becomes possible as soon as a subject with will and power (a business, an army, a city, a scientific institution) can be isolated. It postulates a place that can be delimited as its own and serve as the basis from which relations with an exteriority composed of targets or threats (customers or competitors, enemies, the country surrounding the city, objectives and objects of research, etc.) can be managed. (1984, pp. 35-36, emphasis original) (...) In contrast to a strategy, de Certeau posits that a tactic is a calculated action determined by the absence of a proper locus. (...) The space of a tactic is the space of the other. Thus it must play on and with a terrain imposed on it and organized by the law of a foreign power. It does not have the means to keep to itself, at a distance, in a position of withdrawal, foresight, and self-collection. . . . It operates in isolated actions, blow by blow. (pp. 36-37)”. (CURRY; LILLIS, 2014, p. 5).

temente, acredito que não tive o mesmo desempenho que teria presencialmente. Além disso, o uso exacerbado da tecnologia para continuação de atividades acadêmicas, de estágios profissionais acabou por tornar a vida acadêmica muito cansativa, tendo efeitos diretos no meu desempenho.” (M., Pedagogia, 8º período, 2020).

“Aspectos relacionados a habilidades no uso de *softwares*. Que virão com o tempo acredito. E também falta de conexão, mas foram poucas as vezes.” (P., Pedagogia, 8º período, 2020).

Nem sempre o recurso a tecnologias, por si, conduz a melhores resultados; aliada à tecnicidade das práticas adotadas, para maior praticidade e produtividade (no sentido de consecução dos objetivos de ensino), há outros fatores relevantes. Os respondentes explicitam o que, na percepção deles, funciona apropriadamente ou não, que recursos ou estratégias pedagógicas os engaja mais ou menos. Ressalte-se que algumas vezes, uma mesma prática ou estratégia pode ser vista como positiva por parte de alguns alunos e como inadequada ou improdutiva, para outros: é natural, já que as turmas são heterogêneas e o isolamento social dificulta que afinidades sejam desenvolvidas mais extensivamente.

**Quadro 5:** Estratégias docentes adequadas na percepção dos graduandos

<b>ESTRATÉGIAS POSITIVAS / ADEQUADAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- priorizar discussões em aula</li> <li>- demonstrar domínio do conteúdo</li> <li>- ser “super humana”</li> <li>- ótima didática = buscar novas estratégias para que todos consigam compreender</li> <li>- dar textos com posicionamento crítico</li> <li>- <b>dar atividades em dupla (3)</b></li> <li>- demonstrar disponibilidade para responder dúvidas dos alunos, seja por <i>e-mail</i>, <i>WhatsApp</i> ou durante as aulas.</li> <li>- fazer sínteses no chat</li> <li>- dar quantidade adequada de atividades, o suficiente</li> <li>- <b>antes de iniciar um tema, a realização de perguntas ou fóruns sobre o assunto (no Canvas) / “as sondagens de conteúdo. Elas despertam o interesse pelo tema.” (2)</b></li> <li>- <b>trazer leituras / reflexões sobre os textos para o tempo da aula / “a leitura e discussão coletiva dos textos trabalhados.” / “reler os textos com a turma e explicando-os ao mesmo tempo” / “discutir os artigos em sala de aula e comentar no chat.” (6)</b></li> <li>- o uso planejado dos fóruns para complementar as aulas</li> <li>- “oratória, dinâmica e experiência da professora se aliou na teoria”</li> <li>- “método de abertura ao diálogo com os alunos foi bastante produtivo no desenvolvimento das aulas. O espaço de fala e contribuição dos alunos é essencial na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Por essa ótica, penso que a forma como as aulas aconteceram foram pertinentes.”</li> <li>- “dialogar muito com os alunos e entender muito bem sobre a situação dos alunos.”</li> <li>- os estudos dirigidos – “foi uma oportunidade de sintetizar meu conhecimento”</li> <li>- incentivar tanto a leitura quanto a escrita de artigos sobre revisão de textos</li> <li>- ampliação do período de entrega das avaliações</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

De negativo, indicaram: pouco prazo para a avaliação (embora a prova ficasse *on-line* por 10h a 12h e quem perdesse tivesse oportunidade de uma substitutiva, ao final); não estender prazo para entrega de trabalhos e avaliações; extrapolar o tempo da aula alguns minutos; haver menos estudos orientados sobre os textos do que produções escritas; priorizar aulas expositivas; dar muitos textos e poucos exercícios. Nota-se a tática dos estudantes de lutar por maior prazo e flexibilização de cobranças.

Também aqui há os que, ainda que não precisassem se identificar no questionário (embora todos o tenham feito), recorrem a evasivas, como: “Todas as estratégias foram boas! O problema é minha dificuldade e não a matéria em si.”, enquanto outra afirma: “Não julguei nenhuma estratégia como inadequada, acredito que todas me levaram a reflexão e ao meu crescimento enquanto aluna e pessoa.”

Em termos de táticas, os alunos desenvolvem algumas para fazer frente às injunções do momento pandêmico:

“No início só tinha um celular para acompanhar as aulas dificultando muito o acesso as aulas. Em junho, consegui na escola que faço estágio remunerado, me disponibilizaram um *Chromebook* para trabalhar, fazer as tarefas, acompanhar as aulas do colégio e também me ajudou para acompanhar as aulas da faculdade pelo *Teams*. Sendo este um aplicativo muito pesado e que pelo celular, não daria para acompanhar.” (C., Letras, 5º período)

“Bom, internet é cara, manutenção ou obtenção de dispositivos também. Sendo assim tive dificuldades muitas vezes com isso tendo em vista minha renda. Então muitas vezes tive que trabalhar em horário de algumas aulas para pagar os mesmos. O que me deixou mais cansada ainda e com menos vontade de estudar em alguns momentos.” (A., Letras, 5º período).

Na impossibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, por pressões da baixa renda econômica, os graduandos mostram como “se viraram” para compatibilizar trabalho e faculdade.

Quanto a possíveis prejuízos à aprendizagem decorrentes de problemas técnicos ou tecnológicos, ampla maioria (82,6%) os explicitou como interferentes.

**Gráfico 2:** Problemas técnicos que afetaram o desempenho dos alunos



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

**Quadro 6:** Problemas tecnológicos interferentes no desempenho acadêmico

PONTOS NEGATIVOS	PONTOS POSITIVOS
Internet (oscilação ou queda de acesso) – (7)	Internet estável (1)
Equipamento (só celular) - (2); Computador com defeito (2) Microfone ou câmera travados no <i>Teams</i> (1)	Conseguiu equipamento melhor emprestado (1)
Dificuldade com as plataformas / aplicativos ou softwares (4)	Conseguiu adaptação tranquila (1)
Trabalhou no horário das aulas para pagar a faculdade / a internet (1)	Facilidade com o uso das plataformas (2)
Excesso de exposição ao computador (cansaço, dores e desânimo) (9); “uso exacerbado de tecnologias”	“A tecnologia não afetou meu desenvolvimento” (1)
Limitação da relação interpessoal com professor e demais colegas (2)	
Muitas pastas no SGA (Sistema de Gestão Acadêmica) e no Canvas (concomitância de dois repositórios de materiais didáticos) (1)	
Preferência por aulas presenciais (não gosta das remotas) – (2)	

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

As potencialidades da técnica e da tecnologia (novas TDIC, metodologias mais ativas de ensino/aprendizagem), as injunções da realidade (problemas de acesso à internet, falta de equipamentos, *etc.*), unem-se numa triangulação com as expectativas docentes de um ensino efetivo, no RLR: nesses três vértices, as vozes aqui trazidas, dos estudantes, podem ser lidas nas entrelinhas, e lançar luzes sobre estratégias a serem otimizadas ou abandonadas, para a continuidade da formação desses sujeitos.

### Considerações finais

Trabalhar com letramentos acadêmicos é ensinar a lidar com uma multiplicidade de aspectos que perpassam a compreensão das inúmeras hierarquizações que permeiam a vida acadêmica – e não se restringe à questão formal dos gêneros. Levar à percepção do que seja autoria implica, por exemplo, compreender noções como dialogismo, interdiscursividade, intergenericidade, entre outros. Para Bakhtin, “[a]o se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico)” (BAKHTIN, 2003, p. 141).

Para ambas as pontas da relação ensino-aprendizagem, o novo contexto de letramentos digitais trouxe notórias consequências, dentre os quais: problemas ergonômicos (os quais nem mesmo as cadeiras *gamer* podem evitar); visuais (excesso de tempo frente à tela, o que implica menos lubrificação ocular); cognitivas (capacidades

referentes ao manuseio apropriado das ferramentas digitais, das plataformas em que se dão as aulas, *etc.*); procedimentais (novas formas de estar presente ou ausente nas aulas); pragmáticos (do ponto de vista do aprendiz, perceber novos valores nas estratégias docentes, distintas das anteriores, na modalidade presencial; do ponto de vista do professor, criar novos materiais, novos expedientes didáticos, novas estratégias de avaliação, entre outros).

Investigar como se dão novas formas de ensino e aprendizagem dos letramentos acadêmicos, contemporaneamente, nos leva a avaliar os novos enquadramentos dessas práticas sociais. Para Komesu e Galli, precisamos nos lembrar de que “*usuário das tecnologias é distinto de sujeito da linguagem*” (KOMESU; GALLI, 2014, p. 90) – sejam esses sujeitos os professores ou alunos, em suas facilidades e dificuldades, em todas as suas circunstâncias. A possibilidade do acesso às tecnologias e o domínio das técnicas (e gêneros, e esferas discursivas, e...) são necessários, mas não suficientes para garantir resultados exitosos. É crucial que o agir docente seja visto como “uma relação de produção da linguagem” (CORRÊA, 2011), com todas as implicações desse processo intersubjetivo.

## Referências

- ANGERMULLER, Johannes; HAMANN, Julian. The celebrity logics of the academic field. The unequal distribution of citation visibility of Applied Linguistics professors in Germany, France, and the United Kingdom. *Journal for Discourse Studies*, 2019.
- ASSIS, Juliana A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia*, Recife, n.13, v.1, p. 543-561, jul. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- BARROS, EvÂngela B. R. de. Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas. In: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Vol. IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book (476 p. : il.)
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.
- CORRÊA, Manoel 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. p. 333-356, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2021.
- CURRY, Mary J.; LILLIS, Theresa. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. *Education Policy Analysis*, v. 22, n, 32, p. 1-28, may 2014. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1561/1238>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FLUCKIGER, Cedric. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. In: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Vol.IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book (476 p. : il.)

HYLAND, K.; JIANG, K. Changing patterns of self-citation: Cumulative inquiry or self-promotion? *Text and Talk*. 38, 3, 2018. p. 365–387.

KOMESU, Fabiana C.; GALLI, Fernanda C.S. práticas de leitura e escrita em contexto Acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, 2006.

LÉVY, Pierre. Entrevista. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-Lévy-muitos-nao-acreditam-mas-ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html>. Acesso em: 05 jul.2021.

SIGNORINI, Inês. Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto? In: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Vol.IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book.

SILVA, Sibely Oliveira. *Desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada: incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2020.

STREET, Brian. ‘Academic Literacies approaches to Genre’? V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. *Anais....* Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/academic\\_literacies\\_approaches\\_to\\_genre.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/academic_literacies_approaches_to_genre.pdf). Acesso em: 03 dez. 2020.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262549853\\_Academic\\_Literacies\\_Approaches\\_to\\_Genre](https://www.researchgate.net/publication/262549853_Academic_Literacies_Approaches_to_Genre). Acesso em: 05 jul.2021.