



Letramentos acadêmicos e científicos: usos e impactos gerados pelas tecnologias digitais

Academic and Scientific Literacies: Uses and Impacts Brought About by Digital Technologies

Marília de Carvalho Caetano Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, Minas Gerais/ Brasil
mariliacarvalho@ufsj.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-1414-1547>

Maria Luísa Moura Gomes

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, Minas Gerais/ Brasil
marialuisamouragomes09@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8208-8100>

Resumo: Este trabalho é um recorte do projeto intitulado *O processo de produção de gêneros acadêmicos: reflexões e desdobramentos*, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Letramentos, Gêneros e Ensino (UFSJ/DELAC/CNPq). Aqui, especificamente, pretende-se analisar os usos e os impactos gerados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática acadêmica e profissional de professores(as) de dois cursos de Letras (Língua Inglesa e Língua Portuguesa) de uma universidade pública brasileira e que recursos digitais podem contribuir para a revisão de textos de seus(suas) alunos(as). A fundamentação teórica é subsidiada pelos Novos Estudos de Letramento (NEL), com foco nas abordagens de Lea e Street (1998, 2014), Rojo e Moura (2019) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). A metodologia, vinculada à Linguística Aplicada, tem uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativista (Paiva, 2019), em que um formulário *on-line* foi utilizado como instrumento de geração de dados. Os resultados revelam que as tecnologias estão muito presentes na vida acadêmica e profissional dos(as) docentes, levando em conta que eles(as) se apropriam de equipamentos multimídia, plataformas e documentos *on-line*, *softwares*, permitindo

uma maior diversificação nas estratégias. Além disso, os depoimentos apontam impactos positivos dessas ferramentas na organização e didatização de conteúdos, bem como na otimização da produção acadêmica desses(as) profissionais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; produção acadêmica; docência.

Abstract: This paper is an extract from the project The Production Process of Academic Genres: Reflections and Developments developed in the ambit of the Research Group Literacy, Genres and Teaching (UFSJ/CNPq). This paper focuses on the analysis of the uses and impacts brought about by Information and Communication Digital Technologies (ICDTs) in professors' academic and professional practices in two undergraduate programs in the area of Letters: "English Language and Literature" and "Portuguese Language and Literature" in a public university in Brazil, also considering what digital tools may contribute to students' proofreading texts. The theoretical framework draws on subsidies from the New Studies in Literacy (NSL), focusing on approaches by Lea and Street (1998, 2014), Rojo and Moura (2019), and Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020). The methodology, connected to Applied Linguistics, presents an interpretative qualitative perspective (Paiva, 2019), making use of an online form as a tool to generate data. The results reveal technologies are very present in teachers' academic and professional lives, considering they make use of multimedia equipment, online platforms and documents, and various sorts of computer software, yielding a greater diversification of strategies. Furthermore, users' statements indicate positive impacts of these tools in the organization and didactization of contents, as well as in the optimization of these professionals' academic production.

Keywords: Information and communication digital technologies; academic production; teaching.

1 Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa mais ampla intitulada *O processo de produção de gêneros acadêmicos: reflexões e desdobramentos*, a qual vem sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Letramentos, Gêneros e Ensino (UFSJ/DELAC/CNPq). Como desdobramento dessa proposta mais abrangente, estamos produzindo, em parceria com o professor Fernando Teixeira (Departamento de

Tecnologia/CAP/UFSJ), o *software* AutorIA¹, cuja finalidade é colaborar na escrita e na revisão de textos acadêmico-científicos da área de Letras.

Aqui, especificamente, temos por objetivo analisar os impactos do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas profissionais e acadêmicas de professores(as) que atuam nas áreas de língua portuguesa e inglesa de uma universidade pública brasileira. Além disso, pretendemos investigar quais recursos os(as) docentes consideram importantes de serem inseridos no *software* supracitado, para que, de fato, ele favoreça o trabalho de revisão dos textos produzidos pelos(as) graduandos(as) das referidas áreas.

Para tanto, fundamentamos nossa pesquisa nos Novos Estudos de Letramento (NEL), apoiando-nos em autores como Lea e Street (1998, 2014), Rojo e Moura (2019) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Sendo assim, organizamos este trabalho da seguinte forma: após esta introdução, detalhamos nossa fundamentação teórica; a seguir, descrevemos o percurso metodológico; em sequência, apresentamos os dados e suas respectivas análises e discussões; por último, tecemos nossas considerações finais.

2 Referencial teórico

Nesta seção, temos por objetivo delinear o conceito de letramento como prática social situada (Lea; Street, 1998) e discutir as implicações geradas pelo uso das tecnologias digitais, principalmente, com relação às atividades de produção acadêmica e de revisão textual de professores(as) universitários(as).

O termo letramento originou-se a partir dos estudos linguísticos, de acordo com as novas necessidades sociais do uso da linguagem, em que se fez necessário, mais do que saber decodificar palavras, atribuir sentidos a elas, de acordo com os seus contextos de uso, de maneira a possibilitar a condução e transformação de práticas sociais (Soares, 2005).

¹ Os criadores do *software* AutorIA são os docentes Marília de Carvalho Caetano Oliveira (UFSJ) e Fernando Augusto Teixeira (CAP/UFSJ). Como colaboradores, contamos com os(as) seguintes estudantes: Álvaro Henrique Santos Ribeiro (Engenharia de Telecomunicações/CAP/UFSJ), Matheus Cezário dos Santos (Engenharia Mecatrônica/CAP/UFSJ) e Lívia Maia Cláudio (Ciência da Computação/UFSJ).

Dessa forma, o letramento pode ser compreendido como a condição de quem sabe ler e escrever, respondendo de maneira adequada às inúmeras e diversificadas demandas sociais a partir do extensivo e adequado uso da linguagem. Assim, é importante destacar que o letramento, ao pressupor uma dimensão social, simultaneamente, preordena uma perspectiva de prática social.

Essa abordagem de letramentos acadêmicos, proposta por Lea e Street (1998),

considera as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem como locais de discurso e poder. Vê as demandas de letramento do currículo envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de alternar práticas entre um cenário e outro, para implantar um repertório de práticas linguísticas apropriadas a cada ambiente e lidar com os significados e identidades sociais que cada um evoca². (Lea; Street, 1998, p. 159, tradução nossa)

Dessa forma, com o avanço das tecnologias, as semioses que cercavam o mundo e possibilitavam a produção de sentido, até então a partir do uso dos códigos alfabéticos, foram ampliadas por meio da utilização de outros recursos, como o visual, auditivo, sensorial, entre outros, que passaram a participar das produções de sentido e, logo, tornaram-se elementos integrantes das práticas sociais dos sujeitos. Essas novas formas de comunicação, possibilitadas pelo uso das tecnologias, implicaram também demandas de aprendizagens a serem adquiridas, posto que as dimensões operacionais e culturais linguísticas vêm sendo, a cada dia, modificadas e transformadas, o que requer novos e múltiplos letramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

² No original: “[...] 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 appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes”.

Logo, todas essas constantes transformações e atualizações impactam diretamente nas práticas sociais e, conseqüentemente, nas diversificadas esferas da vida, o que, por fim, modifica a maneira de produzir, compartilhar e receber textos. Sendo assim, ao se constituírem como mediadores para os letramentos, os(as) docentes não devem considerar apenas aspectos textuais, mas todo o contexto ideológico e de poder que envolve uma produção oral ou escrita e os impactos que outros recursos, como os digitais, por exemplo, podem ocasionar nessas práticas sociais.

Desse modo, o termo multiletramentos emerge como complementar à teoria do letramento para viabilizar e compreender as novas práticas sociais de linguagem presentes em nossa sociedade. Isso exposto, é essencial reconhecer que essas novas práticas sociais requerem novos modelos de letramento, ou seja, desenvolver novas competências linguísticas que são fundamentais e indispensáveis na vida do indivíduo e que, portanto, devem ser ensinadas (Lea; Street, 1998).

As transformações ocasionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foram responsáveis também por alterar a maneira como nos relacionamos com o mundo, modificando as práticas sociais em nível individual assim como institucional. Diante dessa conjuntura, em que a tecnologia interferiu inclusive nos modos de linguagem, as necessidades de letramentos foram e continuarão sendo modificadas para atender à nova realidade.

Assim, como bem aponta Miranda (2016), a atualidade requer não apenas um conhecimento, técnico e analítico, das diferentes semioses de significação, mas, primordialmente, a capacidade de compreender e interpretar as diferentes possibilidades de construções de sentido de acordo com as diversas mídias, plataformas, gêneros – que incluem, em função das tecnologias, noções de hibridismo, intertextualidade e hipertextualidade – e contextos que participam das novas práticas sociais, exigindo, então, o letramento crítico digital.

Junto a isso, Miranda (2016) ainda defende a necessidade de não só as escolas, mas também as universidades, atentarem-se a esse contato com as tecnologias e educarem os discentes em relação a elas, dado que têm sido significativas em termos de mudança na produção do conhecimento nas instituições como um todo.

Nessa direção, Ribeiro (2018) propõe seis quesitos que devem ser levados em conta para uma relação criteriosa e profícua com as

tecnologias no ambiente educacional: a vontade de aprender, o uso, a reflexão sobre práticas e objetivos, a experimentação, a avaliação e a administração do tempo. Agindo dessa forma, segundo a autora, os(as) docentes terão a oportunidade de conceber as TDIC como facilitadoras e potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem.

Outro ponto crucial é que os(as) profissionais envolvidos(as) saibam diferenciar as tecnologias inteligíveis, isto é, aquelas que irão, de fato, contribuir para o trabalho, das que não são inteligíveis (Miranda, 2016).

Nesse sentido, nos preocupamos em produzir e enriquecer o *software* AutorIA, dado que nosso objetivo é que ele se constitua como uma ferramenta inteligível para o trabalho de revisar textos acadêmico-científicos na universidade.

2.1 O processo de revisão textual

As produções textuais ocupam um papel de grande importância nos letramentos acadêmicos, dado que é a partir delas que o(a) estudante colocará em evidência seus conhecimentos e habilidades sobre os assuntos discutidos e um dos meios pelos quais ele(a) pode construir sua identidade. Todavia, essas produções só serão aprimoradas por meio das revisões textuais orientadas pelos(as) docentes, que precisam apontar os problemas textuais a serem trabalhados, a fim de possibilitar que o(a) aluno(a) possa exprimir, de maneira mais clara e coerente, suas ideias.

Segundo Ruiz (2010), o processo de revisão textual exige muita atenção, responsabilidade e detalhamento, pois a revisão orientada pode e deve contribuir em relação à maneira como o material linguístico é distribuído no texto, à maneira como o conhecimento adquirido pelo(a) discente é registrado, e a relação desse saber com o assunto discutido, à capacidade de fundamentar o texto por meio de referências teóricas e à forma como as informações são selecionadas e relacionadas, a fim de construir a coerência do texto, logo, não é uma tarefa simples e demanda tempo.

Além disso, Ruiz (2010), ao discutir sobre os tipos de revisão textual, advoga em favor daquele que considera mais adequado para determinar o êxito do(a) estudante em seu processo de desenvolvimento da escrita: a revisão textual-discursiva.

De acordo com Fernandes (2009), essa interação pode ser considerada mais eficiente em função do diálogo que é estabelecido e

funciona como parte essencial e indispensável no ensino-aprendizagem da escrita. Nas palavras do autor:

é através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação à aprendizagem que têm de desenvolver. É através da comunicação que os professores também irão perceber as alterações que necessitam fazer para que seu ensino vá ao encontro das necessidades de seus alunos. É evidente que, na ausência de qualquer informação por parte dos professores, os alunos terão certamente mais dificuldade em situar-se perante os desafios que têm de enfrentar, os esforços que têm de fazer ou os métodos de estudo que devem utilizar. (Fernandes, 2009, p. 96-97)

Desse modo, a revisão textual-discursiva melhor atende a essa orientação, por considerar a importância da comunicação a ser estabelecida com o(a) discente, visando fazer com que ele(a) reflita e melhore sua aprendizagem, incentivando-o(a) a superar suas dificuldades. Esse tipo de revisão textual é marcado por possibilitar um maior espaço para discutir o texto do(a) estudante. Essa correção, apresentada como uma espécie de bilhete ao/à discente, tem como função “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, da própria função do professor” (Ruiz, 2010, p. 47).

Diante disso, consideramos importante destacar que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem e devem contribuir com esse e tantos outros trabalhos a serem realizados pelos(as) docentes, viabilizando que tais tarefas sejam executadas de maneira mais rápida sem, contudo, perderem a excelência. Assim, concordamos com Ribeiro (2018, p. 73), ao afirmar que as tecnologias

podem ensinar melhor e mais eficazmente; ou podem favorecer o aprendizado de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos [...] para essa integração fazer realmente sentido e ser prolífica.

Feitas as discussões, passamos, agora, a analisar as respostas apresentadas pelos(as) docentes de Letras a respeito de suas impressões

sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em seu dia a dia acadêmico e profissional.

3 Metodologia

Antes de implementarmos esta pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (Paiva, 2019), submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del-Rei, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado de número 5.827.081.

Após a aprovação, no primeiro semestre de 2022, convidamos, verbalmente e por *e-mail*, dezoito professores(as) de dois cursos de Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) de uma instituição de ensino superior pública brasileira para contribuírem com o estudo. Desse total, onze docentes se voluntariaram a participar.

Na mensagem encaminhada, além de descrevermos em que consistiria a investigação, solicitamos que se manifestassem quanto à melhor forma de os dados serem gerados: se por entrevista ou formulário *on-line*, sendo este a opção escolhida por todos(as) os(as) participantes.

Esse formulário³ foi subdividido em três partes: na primeira, para conhecermos um pouco mais o perfil dos(as) docentes, solicitamos que eles(as) indicassem sua área de formação e o tempo de experiência no magistério superior; na segunda, elaboramos questionamentos referentes ao uso das tecnologias no campo profissional e acadêmico; por fim, com o intuito de enriquecermos os dados sobre o *software* AutorIA, os(as) professores foram requisitados a se manifestarem sobre quais tipos de recursos deveriam ou não ser inseridos em uma ferramenta digital que colaborasse na revisão de textos acadêmico-científicos.

A seguir, apresentamos a discussão dos resultados desse percurso metodológico.

4 Resultados

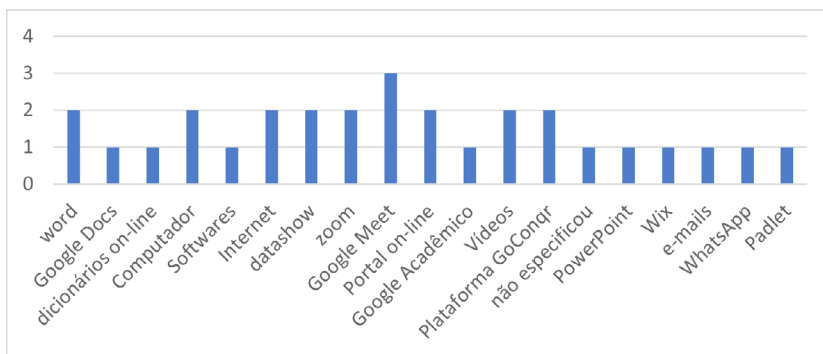
Os dados relativos à primeira parte do formulário indicam que os(as) docentes possuem formação nas áreas de Linguística (28%) e Letras (72%), ou seja, têm formação específica nas áreas em que atuam. As análises demonstraram ainda que esses profissionais já atuam há

³ O formulário utilizado na pesquisa encontra-se apenas a este trabalho.

bastante tempo no magistério superior: entre 6 e 12 anos de experiência (50%) e entre 18 e 33 anos (50%).

Quanto aos tipos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) utilizados na vida profissional e acadêmica, os(as) professores(as) informaram o seguinte:

Gráfico 1 – Tecnologias digitais utilizadas pelos(as) docentes



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se percebe, houve menção a uma grande variedade de tecnologias e a mais utilizada foi o *Google Meet*. Isso talvez tenha ocorrido em função do período de referência no qual os(as) professores(as) basearam suas respostas, já que ainda viviam os resquícios da situação pandêmica da Covid-19, em que as aulas foram ministradas de forma remota, e o *Meet* era o recurso oficial para ministrar as aulas síncronas da instituição.

Outros instrumentos que se destacaram foram os processadores de texto (*Word*, *Google Docs*), a *Internet*, as ferramentas multimídia (*Datashow*, *softwares*) e as plataformas digitais de criação de conteúdo educacional (*Portal Didático*, *Plataforma GoConqr*). Sendo assim, a presença dessa multiplicidade de mídias vai ao encontro do que afirmam Rojo e Moura (2019, p. 19): “não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados”. A inserção dessas novas mídias pelos(as) docentes, portanto, foi necessária, devido

às mudanças e às novas demandas da sociedade hipermoderna, e a universidade não pôde estar à margem desse processo.

Em sequência, os(as) professores(as) apresentaram as justificativas para o uso dessas tecnologias. Na visão de alguns(mas), esses recursos propiciam dinamicidade, atratividade e uma diversificação metodológica durante as aulas, como pode ser verificado abaixo:

Prof. 4: “Utilizo-os com o objetivo de oferecer maior diversificação metodológica e mais dinamicidade às aulas”.

Prof. 7: “Uso algumas ferramentas, elas são dinâmicas e atraem a atenção dos alunos. Muitas vezes eu tomo conhecimento de algumas dessas ferramentas com os próprios alunos e adoto nas aulas quando eles sugerem”.

Outra possibilidade oferecida pelas ferramentas digitais diz respeito à produção e à visualização de materiais pedagógicos:

Prof. 1: “Para digitar os textos”.

Prof. 2: “Para ampliar a visualização de exemplos e aspectos teóricos”.

Prof. 5: “Seleção e uso de gêneros formais e bibliográficos = google acadêmico”.

Além disso, as TDIC promovem a interação entre docentes e estudantes, bem como a organização de trabalhos:

Prof. 10: “WhatsApp para comunicação e compartilhamento de arquivos, organização de grupos de trabalho, orientação de TCC e iniciação científica”.

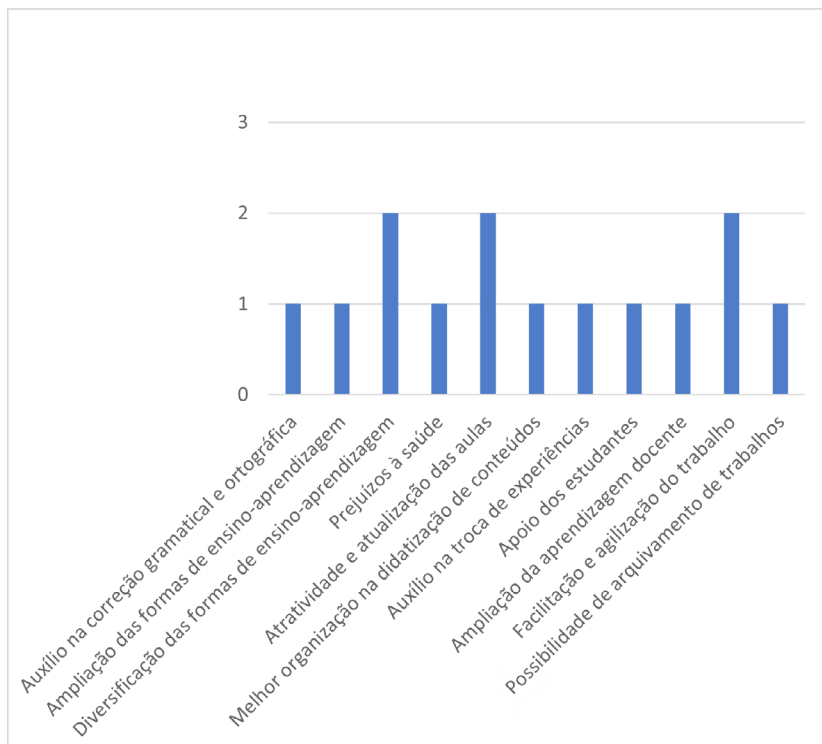
Por último, esses recursos possibilitam a realização de reuniões e aulas síncronas e assíncronas:

Prof. 3: “Para aulas online (Zoom/Meet) e portal online para conteúdos assíncronos”.

Prof. 10: “Google meet e, principalmente, Zoom para reuniões e aulas síncronas”.

Quando questionados(as) sobre os impactos dessas TDIC em suas práticas acadêmica e profissional, os(as) docentes assim se posicionaram:

Gráfico 2 – Impactos das tecnologias digitais na vida acadêmica e profissional



Fonte: elaborado pelas autoras.

O gráfico permite afirmar que os impactos positivos superaram, em muito, os negativos, sendo estes relacionados, principalmente, à questão da saúde mental e física dos(as) professores(as). Um(a) docente, inclusive, rompeu uma veia de um membro inferior e teve aumento da presbiopia (fadiga visual):

Prof. 3: “No período de ensino remoto, devido à COVID, a interação com as turmas, 100% mediada pela tela, exige uma prática profissional diferente. O fato de estar mais de 8h/dia em frente à tela também gerou

impacto na saúde (rompimento de veia em membro inferior, aumento da presbiopia), que interfere na prática profissional: foi preciso criar novas estratégias a fim de que a sanidade, como um todo, fosse preservada”.

Em se tratando dos aspectos positivos, consideramos as respostas dos(as) professores(as) sob três categorias. A primeira refere-se à qualidade da aula ofertada aos(às) estudantes e o conseqüente interesse despertado neles(as):

Prof. 8: “Tornam as aulas mais interessantes para os alunos. Em minhas práticas acadêmicas, auxiliam em formas mais criativas de trabalhar temas e unidades curriculares”.

Prof. 4: “Não concebo mais o exercício da docência sem o uso de internet e de recursos audiovisuais. As aulas se tornaram muito mais atraentes, planejadas e atualizadas com o auxílio de tais tecnologias”.

A segunda categoria relaciona-se ao auxílio que as TDIC fornecem aos(às) alunos(as):

Prof. 1: “Após ensinar os alunos a usarem as ferramentas (surpreendentemente, a maioria não sabe usar nem os recursos mais básicos desses programas tão populares, como Microsoft Word e Google Docs), as próprias sugestões de correção gramatical e ortográfica têm ajudado bastante. No entanto, eu sempre reforço que os usuários devem utilizá-las sem confiar totalmente, já que a margem de acertos desses recursos automáticos não é 100%”.

Prof. 9: “[...] com elas os alunos passam a ter diferentes recursos que os auxiliam na produção de seus textos”.

A fala do(a) Prof. 1 é particularmente interessante, pois temos a impressão de que, com todos os avanços tecnológicos, a maioria dos(as) jovens de hoje tem bom domínio do mundo digital, o que, muitas vezes, não se confirma, já que há alunos(as) oriundos de diferentes realidades.

Outro ponto que merece destaque é o protagonismo assumido por alguns(mas) estudantes, visto que também auxiliaram os(as) docentes menos familiarizados(as) a lidarem com as tecnologias:

Prof. 7: “Hoje em dia trabalhar com TDIC é algo inescapável, ainda mais com a pandemia. aprendi muito nos últimos anos. E os alunos ajudam demais nessa parte”.

A última categoria de aspectos positivos elencados pelos(as) professores(as) relaciona-se à facilitação que as TDIC operam em suas vidas acadêmica e profissional:

Prof. 2: “[...] ampliam e diversificam os recursos bem como as formas de ensino e aprendizagem”.

Prof. 5: “Melhor organização na didatização dos conteúdos”.

Prof. 10: “De modo geral, facilitam e agilizam meu trabalho; proporcionam possibilidade de arquivamento ‘nas nuvens’ de trabalhos e tarefas”.

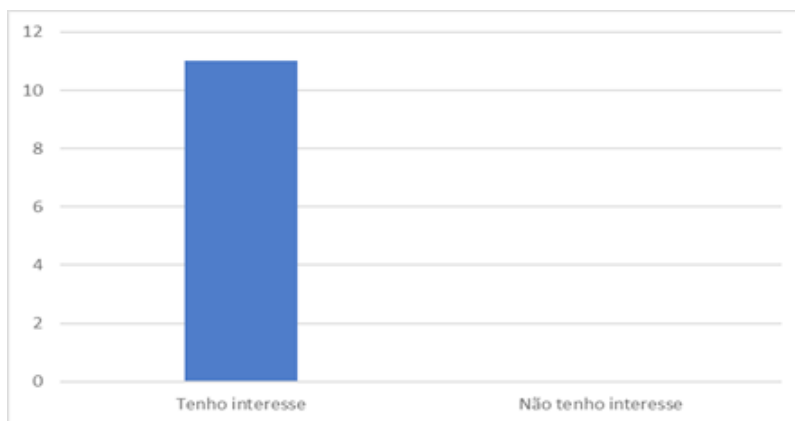
Prof. 11: “facilitam e agilizam o trabalho”.

Segundo os(as) entrevistados(as), portanto, as TDIC, por um lado, são recursos que estimulam o interesse dos(as) alunos(as) e colaboram para uma aprendizagem mais autônoma; por outro lado, permitem que haja uma maior diversificação, amplitude e agilidade das práticas docentes. Apesar de indicarem esses atributos favoráveis, os(as) professores(as) também alertaram quanto ao perigo de uma exposição excessiva a essas ferramentas, visto que elas podem ocasionar danos à saúde física e mental dos(as) usuários(as).

Na sequência, analisamos as respostas dadas à última parte do formulário, cujo objetivo foi levantar informações para enriquecer os recursos do *software* hipermídia AutorIA.

A primeira pergunta estava relacionada à disposição dos(as) professores(as) em utilizarem ferramentas digitais para a revisão de textos acadêmicos. A esse respeito, eles(as) afirmaram o seguinte:

Gráfico 3 – Interesse em utilizar ferramentas digitais na revisão de textos acadêmicos



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como verificado, todos(as) os(as) professores(as) estão dispostos a utilizarem recursos digitais para facilitar o processo de revisão de textos acadêmico-científicos e expuseram algumas justificativas para isso:

Prof. 4: “Para facilitar, tanto para mim quanto para meus alunos, o processo de revisão textual. Além disso, seria um atrativo ao processo de escrita, de modo a sintonizá-lo com as práticas de interação social que dominam o mundo moderno”.

Prof. 5: “Para trazer revisões mais rápidas e efetivas para a escrita dos alunos”.

Prof. 6: “Pois acredito que aumentará o interesse dos alunos e também auxiliará nossa vida como docente”.

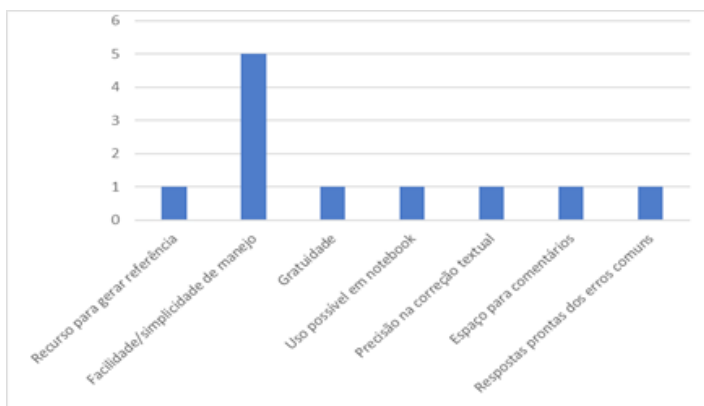
Prof. 8: “[...] embora não tenha clareza sobre isto, imagino que possam otimizar nosso trabalho de revisão”.

Prof. 10: “Acredito que uma ferramenta digital para revisão poderá facilitar imensamente o trabalho do professor porque o processo de revisão demanda tempo, dedicação”.

Na visão dos(as) docentes, a possibilidade de facilitar e tornar mais ágil a revisão de textos são os fatores que mais contribuíram para a abertura em usar uma ferramenta hipermídia nesse processo.

Em se tratando de que tipos de atributos essa ferramenta deveria conter para que pudessem melhor utilizá-la, os(as) professores(as) afirmaram o seguinte:

Gráfico 4 – Atributos sugeridos pelos(as) docentes



Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados revelam que a facilidade e a simplicidade de manejo da ferramenta são os quesitos mais importantes para os(as) professores(as):

Prof. 2: “Facilidade de manejo e gratuidade para ser, de fato, inclusiva”.

Prof. 3: “Simplicidade, possibilidade de ser usada no notebook”.

Prof. 10: “Tem que ser prática e objetiva, de fácil navegação”.

Esses pontos de vista são absolutamente compreensíveis, pois a prática de revisão já é algo complexo e o uso de um recurso digital com mecanismos difíceis de acessar ou caminhos de navegação não intuitivos podem dificultar ainda mais o trabalho docente.

Além desse aspecto, houve menção a outros atributos ligados à geração de referências bibliográficas, uso gratuito do *software* para torná-lo mais acessível e propriedades específicas da avaliação textual:

Prof. 1 “A única parte que os editores de textos comuns não interferem e que tem feito falta é um recurso melhor de referências. O “LATEX” tinha isso, mas não é uma ferramenta muito acessível”.

Prof. 2: “Facilidade de manejo e gratuidade para ser, de fato, inclusiva”.

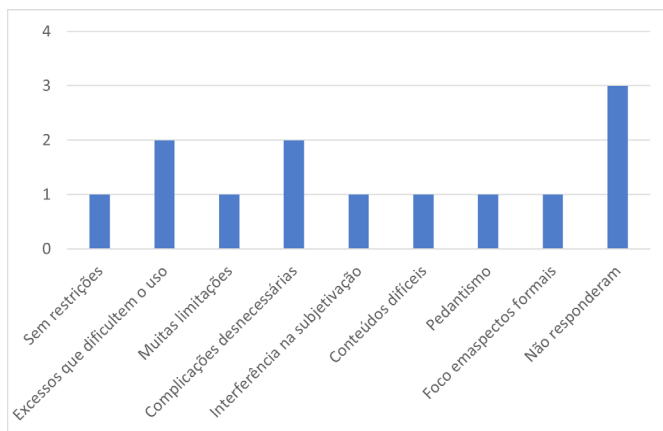
Prof. 4: “A maior precisão possível em relação às técnicas de correção textual”.

Dentre as respostas ligadas à avaliação textual, foi significativo perceber a menção indireta ao tipo de revisão textual-iterativa proposta por Ruiz (2010), que, segundo a autora, agrega benefícios importantes à aprendizagem da escrita por parte dos(as) estudantes, já que os(as) faz refletir sobre esse processo:

Prof. 7: “Espaço para comentários específicos e também comentários gerais. Talvez com respostas prontas com os problemas mais recorrentes, por exemplo: ABNT, ortografia, concordância, repetição de palavras, conectores, lacunas como voz do autor some no meio do texto, pontuação, verbos de dizer etc. Seria ótimo já ter isso “escrito e só inserir.”

Por fim, os(as) professores(as) foram indagados(as) sobre os recursos que o *software* não deveria conter para que pudesse, de fato, colaborar na revisão textual:

Gráfico 5 – O que uma ferramenta digital de revisão não deve conter?



Fonte: elaborado pelas autoras.

Em primeiro lugar, o que chama a atenção, nesse gráfico, é o alto número de abstenções (quase 30% do total de docentes). Isso pode

significar, salvo melhor juízo, que tais professores(as), provavelmente, ainda não tenham tido oportunidade de refletir, de forma mais detida, sobre essa questão.

Dentre as respostas válidas, a complexidade de manuseio e aplicação e os excessos desnecessários são os fatores que mais podem desestimular o uso do *software*:

Prof. 2: “Excessos que dificultem seu uso, como exagero de ícones ou muitas limitações para inserção de arquivos (extensões, por exemplo)”.

Prof. 3: “Complicações desnecessárias”.

Prof. 5: “Conteúdos difíceis de assimilação e aplicação”.

Prof. 8: “Ser muito longa, cheia de itens para preenchimento, por exemplo”.

Além disso, foram mencionados aspectos que influenciam a produção individual dos(as) alunos(as):

Prof.4: “Mecanismos que interferissem no processo de produção/subjetivação dos estudantes”.

Houve ainda uma ressalva quanto à não priorização de aspectos formais na revisão textual:

Prof. 6: “Pedantismo e foco muito grande nos aspectos formais como ABNT (é legal corrigir a ABNT, mas as pessoas acham que escrever é saber a ABNT)”.

Concordamos com esse posicionamento, pois também defendemos que os(as) docentes não devem apenas “[...] indicar, classificar, resolver ou apontar problemas de ordem linguística ou estrutural. Não que isso não seja uma necessidade de ensino, mas a correção não pode se concentrar apenas nesses aspectos, esquecendo-se do ‘projeto de dizer’ do aluno” (Barros; Mafra, 2016, p. 65). Deduz-se, portanto, que “por ser socialmente orientada, a escrita acadêmica não deve ser analisada apenas no âmbito textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados” (Silva; Botelho; Caetano Oliveira, 2021, p. 583).

Enfim, diante do exposto, somos levados a crer que as tecnologias digitais podem contribuir para os multi e novos letramentos, atuando como componente facilitador e enriquecedor das atividades docentes e também como estímulo a uma aprendizagem mais autônoma por parte dos(as) alunos(as).

Em sequência, tecemos algumas conclusões sobre a pesquisa.

4 Considerações finais

Este trabalho pretendeu refletir sobre os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e seus impactos na vida de alguns(mas) professores(as) universitários(as). Conforme verificado, esses(as) profissionais as compreendem como forma de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e também como recurso prático e facilitador de seu trabalho, ou seja, tais ferramentas são concebidas como recursos inteligíveis ao fazer pedagógico.

Foi constatado, ainda, que as tecnologias utilizadas são variadas, bem como as justificativas para seu emprego, e que a ferramenta mais usual foi o *Google Meet*, tendo em vista que propiciou a interlocução síncrona entre professores(as) e alunos(as), principalmente durante o período da pandemia de COVID-19.

Ademais, os(as) docentes demonstraram disposição para experimentarem novos recursos tecnológicos que possam contribuir com seu trabalho, aqui, especificamente, com o processo de revisão de textos acadêmico-científicos. Os(as) profissionais, contudo, indicaram que essas ferramentas devem conter uma interface simples, prática e objetiva, não podem priorizar apenas a correção de aspectos formais e também não devem interferir negativamente no desenvolvimento crítico do aluno(a).

Por fim, assumimos que os(as) professores(as), de modo geral, devem, constantemente, refletir sobre sua prática e como as TDIC podem se constituir como um importante recurso para os letramentos profissionais e acadêmicos, já que, além de imprimirem agilidade e inovação à rotina desses(as) profissionais, conectam-nos com as demandas mais prementes, impostas pela sociedade atual.

Referências

- BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 10, n. 17, p. 48-68, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- KALANTZIS; M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- LEA, Mary. R.; STREET, Brian. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista da USP*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23 n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos (trans)formados por tecnologias digitais? Reflexões a partir das “vozes” de pesquisadores brasileiros. In: FIAD, R. S. *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p. 253-287.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. de C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580-594, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660840>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Apêndice I – formulário enviado aos(às) docentes

Parte I

- 1) Qual é sua área de formação?
- 2) Quanto tempo de experiência no magistério superior?

Parte II

- 1) Quais tipos de tecnologias digitais você utiliza em sua vida profissional e acadêmica? E com quais objetivos você as utiliza?
- 2) Essas tecnologias geram algum tipo de impacto em sua prática acadêmica e profissional? Se sim, quais?
- 3) Você estaria disposto a utilizar ferramentas digitais que contribuam para a revisão de textos acadêmicos? Por quê?

Parte III

- 1) O que uma ferramenta digital para revisão de textos acadêmicos deveria conter para que você se dispusesse a utilizá-la?
- 2) E o que essa ferramenta digital NÃO deveria conter?

Data de submissão: 17/02/2023.

Data de aprovação: 11/05/2023.