

MULTILETRAMENTOS DE ALUNOS DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DA UFOP: POSSIBILIDADES ACADÊMICAS

Hércules Corrêa¹, Gláucia Jorge²

Grupo 2.2. *Docência na Educação a Distância: práticas e estratégias pedagógicas dos diferentes agentes*

RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão sobre as possibilidades e práticas acadêmicas de multiletramentos – digital, acadêmico e literário – de graduandos de Ciência da Computação da Universidade Federal de Ouro Preto. A coleta de dados está baseada na aplicação de questionários, produção de memoriais de leitura e escrita, além de algumas práticas pedagógicas já experienciadas e outras em vias de experimentação. Embasamos teoricamente nosso trabalho numa concepção de linguagem como forma de interação social, bem como nos estudos contemporâneos sobre os multiletramentos. Entendemos como multiletramentos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes domínios discursivos, que vão desde as habilidades com a linguagem verbal, oral e escrita, quanto outras semioses. No âmbito universitário, são produzidos conjuntos de gêneros discursivos, infinitos e enumeráveis, por isso mesmo há estudos que se ocupam estritamente do letramento acadêmico. Entretanto, alguns desses gêneros, são mais produzidos por professores e pesquisadores e, portanto, também são mais solicitados aos alunos e pesquisadores em formação: fichamentos, resumos, resenhas, relatórios de leitura e artigos científicos. O texto, em suas múltiplas formas, é visto como o objeto central da aula de Português, disciplina de caráter procedimental, não mais um conjunto de conteúdos gramaticais tradicionais – como a morfologia, a sintaxe, as figuras de linguagem... A produção e a recepção de textos de diferentes domínios discursivos, como o publicitário, o jornalístico, o literário, o comercial e o oficial, para citar apenas alguns, torna-se o objeto da aula de Português. Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de um trabalho mais sistemático de letramento acadêmico e um trabalho de letramento literário que aproxime mais os alunos dos chamados cânones estéticos. Com relação ao letramento digital, como era de se esperar, os alunos apresentam elevada habilidade no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Palavras-chave: letramento(s); leitura; produção de textos; EaD.

ABSTRACT:

MULTILETRAMENTOS OF STUDENTS OF COMPUTER SCIENCE OF UFOP: ACADEMIC OPPORTUNITIES

The aim of this paper is to present a discussion of the possibilities and practices of academic multiliteracies - digital, academic and literary - of undergraduate Computer Science, Federal University of Ouro Preto. Data collection is based on

¹ Professor Adjunto do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto

² Professora Adjunta do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto

questionnaires, producing memorials reading and writing, plus some teaching practices have experienced and others in the process of experimentation. The theoretical basis is a conception of language as a form of social interaction as well as contemporary studies on multiliteracies, understand how the development of reading and writing skills in different discursive domains, ranging from verbal language skills, oral and written, and other semiosis. At the university, are produced sets of genres, infinite and enumerable, so even if there are studies that deal strictly on academic literacy. However, some of these genera are produced by most teachers and researchers and therefore are also requested to students and researchers in training: “fichamentos”, summaries, reviews, reading reports and scientific papers. The text, in its various forms, is seen as the central object of class Portuguese, procedural discipline of character, no longer a set of traditional grammar contents - such as morphology, syntax, figures of speech. The production and reception of texts of different discursive domains, such as advertising, the journalistic, literary, commercial and official, to name a few, becomes the object of the class of Portuguese. The results of this study point to the need for a more systematic academic literacy and a work of literary literacy students closer to the so-called aesthetic canons. With regard to literacy, as might be expected, students show high skill in the use of digital information and communication.

Keywords: literacy (s), reading, text production, e-learning.

1. Introdução

O ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos tem sido muito discutido no âmbito das universidades. Uma questão que sempre está na pauta de discussão entre os professores universitários relaciona-se com as dificuldades que os alunos de cursos de graduação têm em ler e produzir textos acadêmicos. Essas dificuldades podem ser vistas, a princípio, sobre dois pontos de vistas. O primeiro deles é: o que os professores compreendem sobre leitura e produção de textos acadêmicos? O outro é: o que os alunos sabem sobre os gêneros acadêmicos e quais as experiências de letramento que têm quando chegam à universidade?

É no contexto dessa discussão que surge, no curso presencial de Ciência da Computação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a disciplina denominada *Prática de Leitura e Produção de Textos*. Ela é oferecida pelo Centro de Educação Aberta e a distância – CEAD da UFOP. A expectativa dos docentes do curso como um todo é que ela auxilie e até “resolva” os problemas de leitura e escrita dos alunos. A nossa expectativa enquanto docentes da disciplina é conseguir oferecer um aprendizado que dê conta da multiplicidade de práticas de letramentos que envolvem o meio acadêmico e efetivamente possibilitar que os alunos se apropriem das estratégias de leitura e produção de determinados gêneros textuais como, por exemplo, fichamento, resumo, resenha, relatório de leitura e textos literários.

Nesse sentido, antes de organizar a disciplina é preciso pensar nas seguintes questões: afinal, o que temos para ensinar aos graduandos e o que temos para aprender com eles? Compreendemos que refletir sobre essas questões deve ser o ponto de partida para organizar a seleção de conteúdos e, ainda, o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, no caso o Moodle.

2. Contextualizando a disciplina leitura e produção de textos no âmbito acadêmico

É preciso destacar que, início dos anos 90, a disciplina de Português ou Língua Portuguesa, em todos os segmentos do ensino, passou a ser pensada de uma maneira muito mais procedimental do que conteudística. Essa mudança de paradigma foi consequência do desenvolvimento dos estudos linguísticos, que, depois do nascimento da linguística moderna, no âmbito do estruturalismo, foi fortemente marcada pelo pensamento de Mikhail Bakhtin, que inaugurou uma concepção de linguagem como forma de interação social. Nessa perspectiva, a língua é vista como um mecanismo flexível, dinâmico, sócio-histórico. Diferentemente de pensar a língua como um conjunto de regras fixas e imutáveis no tempo e no espaço, à disposição do indivíduo, Bakhtin concebe a linguagem como uma “ponte lançada entre duas ou mais pessoas”. Também é de Bakhtin a retomada da discussão dos gêneros textuais. Se, na Antiguidade Clássica, Aristóteles tratou de uma categorização da literatura existente naquele momento através dos gêneros literários, distinguindo-os em épico, lírico e dramático, Bakhtin, em meados do século XX, escreve seu sucinto e célebre artigo “Gêneros discursivos: problemática e definição”, publicado no livro *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1952-1953, publicado no Brasil em 1997), ampliando a noção de gênero para os domínios que não o literário. Essa ampliação começa pela atribuição da locução adjetiva “do discurso” ao substantivo “gêneros”. Para o pensador russo, linguagem, enunciação e discurso são termos sinônimos e, portanto, era possível pensar uma categorização dos gêneros discursivos, “tipos relativamente estáveis de discursos”, materializados em forma de enunciados ou textos, com base em três elementos: 1. conteúdo: o assunto ou tema do enunciado; 2. estilo verbal: possibilidades linguísticas de construção textual, com seleção lexical, recursos fraseológicos, dentre outros aspectos e 3. construção composicional: formas mais ou menos arquetípicas de textos, que mais tarde foram chamadas de sequências textuais, que, se pensadas como predominantes num determinado texto, levam a uma classificação de seu “tipo”. Marcuschi (2002), fundamentado em Werlich (1973), reconhece as sequências textuais como traços linguísticos específicos de textos e propõe a seguinte classificação das sequências: narrativas – predomínio das relações de temporalidade; descritivas – predomínio das relações de localização; expositivas – predomínio das relações analíticas ou explicativas; argumentativas – predomínio das relações contrastivas explícitas; injuntivas – predomínio das relações imperativas. Alguns linguistas também postulam as sequências textuais dialogais – com predomínio de trocas de turnos.

Os gêneros discursivos são, portanto, tipos relativamente estáveis de textos que são produzidos em um determinado domínio ou esfera discursiva. Na sociedade contemporânea, grafocêntrica e tecnológica, temos uma infinidade de domínios discursivos, dentre eles o digital, o acadêmico e o literário.

No âmbito das universidades, são produzidos conjuntos de gêneros discursivos, também infinitos e enumeráveis, por isso mesmo há estudos que se ocupam

estritamente do letramento acadêmico. Alguns desses gêneros, no entanto, são mais produzidos por professores e pesquisadores e, portanto, também são mais solicitados aos alunos e pesquisadores em formação: fichamentos, resumos, resenhas, relatórios de leitura e artigos científicos. Esse conhecimento teórico dos estudos da linguagem chega aos documentos oficiais da educação básica brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 90. O texto, em suas múltiplas formas, é visto como o objeto central da aula de Português, disciplina de caráter procedimental, não mais um conjunto de conteúdos gramaticais tradicionais – como a morfologia, a sintaxe, as figuras de linguagem... A produção e a recepção de textos de diferentes domínios discursivos, como o publicitário, o jornalístico, o literário, o comercial e o oficial, para citar apenas alguns, torna-se o objeto da aula de Português.

Dessa maneira, a língua portuguesa constitui uma “ferramenta” para o ensino-aprendizagem dos outros saberes escolares, como a Biologia, a Geografia, a História e a Matemática. Nos últimos anos, as pesquisas do linguista suíço Jean-Paul Bronckart, difundidas no Brasil principalmente pelo livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (1999), também influenciaram sobremaneira pesquisadores e professores comprometidos com objetos e metodologias das aulas de linguagem. O interacionismo sócio-discursivo embasa-se principalmente no pensamento de Michel Foucault, com suas teorizações sobre as formações discursivas, e Mikhail Bakhtin, com seus postulados sobre a interação verbal e as condições de produção do discurso (agentes discursivos, contexto, objetivos).

É neste contexto teórico – linguístico e educacional – que organizamos a proposta de um plano de ensino de Práticas de Leitura e Produção de Textos, para alunos do curso de Ciência da Computação, que enfatiza alguns gêneros acadêmicos, tanto do ponto de vista das estratégias de leitura e compreensão, quanto do ponto de vista da produção oral e escrita. Entretanto, apesar de toda essa perspectiva teórica – e por causa dela, inclusive – pensamos a disciplina num caráter bastante prático, agregando-lhe inclusive essa palavra: Prática(s) de Leitura e Produção de Textos.

2.1 Reflexões sobre leitura e produção de textos nas modalidades presencial e EaD

Somos formados como professores de língua portuguesa, ou, melhor dizendo, como professores de leitura e produção de textos. Essa formação se deu na década de 90. Essa década marcou no Brasil e em vários outros países uma perspectiva pragmática que se contrapunha a até então vigente e com seus fundamentos no estruturalismo. Assim, se até então as aulas de português eram marcadas pelo ensino da gramática tradicional, a maioria dos cursos de formação em Letras já refletia os estudos e pesquisas nas áreas de linguagem e letramento que fundamentaram essa mudança pragmática.

Esse foi o contexto que marcou a nossa formação e encaminhou para a visão da possibilidade de uma nova aula de linguagem. Dessa forma, orientamos nossa formação como mestres e doutores privilegiando novos enfoques e novas perspectivas de ensino de leitura e produção de texto. Isso se refletiu nos cursos que atuamos como professores ao longo de nossa carreira no ensino superior presencial, principalmente os de Pedagogia, Letras, História, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Matemática.

Nesse período, atuando em universidades públicas e privadas, vimos surgir novos materiais que poderiam subsidiar as aulas de Leitura e Produção de Textos (Acadêmicos) como, por exemplo, a coleção intitulada “Leitura & Produção de Textos”, da Parábola Editorial, com as publicações: *Resumo*; *Resenha*; *Planejar gêneros acadêmicos*: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia; *Trabalhos de pesquisa*: diários de leitura para revisão bibliográfica, todas coordenadas pela Profa. Anna Rachel Machado. Essa coleção e também os “livros didáticos de ensino superior”, como o das professoras e pesquisadoras Ingedore Koch e Desirée Motta-Roth, além de outros materiais, nos ajudaram no trabalho em sala de aula.

No presente momento, estamos lotados no Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto e atuamos em disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais e a distância. Nossa responsabilidade é ministrar a disciplina Prática de Leitura e Produção de textos para as turmas dos cursos presenciais de Engenharia da Computação e Engenharia Elétrica no *Campus* de João Monlevade e Ciência da Computação no *Campus* de Ouro Preto. Ela também é ofertada nos cursos de Pedagogia e Matemática na modalidade EaD. Nosso enfoque, neste trabalho, é o curso de Ciência da Computação.

O CEAD-UFOP usa o AVA Moodle e nele organizamos a disciplina. Para tanto, fazemos uso de material de nossa autoria, bem como vídeos, textos e outros recursos disponíveis na Internet. Procuramos, no início da disciplina, promover reflexões sobre o que é ser estudante de EaD e o que entendemos por essa modalidade de estudos. Aliada a essa estratégia, utilizamos vídeos e músicas que promovem discussões sobre o ensino da língua portuguesa. Como exemplo, podemos citar uma entrevista com o filósofo Pierre Lévy em que a EaD e suas possibilidades nas modalidades de ensino presencial e a distância e, ainda, música como “Assassinaram a gramática”, dos Paralamas do Sucesso, e “Pela Internet”, de Gilberto Gil. Explorávamos também quadros de artistas plásticos famosos representando situações de leitura – uma vez que nos preocupamos também com o letramento estético dos alunos.

O livro referência da disciplina é *Prática de leitura e produção de texto*, de Gláucia Jorge (2007), que foi produzido para uso em cursos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, no momento, está sendo reelaborado pelos autores deste artigo. Além do livro, organizamos o AVA com *gifs* animadas, *hiperlinks* com bibliotecas virtuais, normas da ABNT e outros recursos que acreditamos nos aproximar mais dos alunos, jovens em sua grande maioria.

3. Quem são os alunos?

Para traçar o perfil dos alunos dos cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação e Ciência da Computação utilizamos informações postadas por eles no perfil do Moodle e outras disponíveis no AVA. Todos eles são estudantes do primeiro período e as turmas são compostas em média por até 65 alunos, a maioria homens, e têm entre 19 e 21 anos. Ainda não foi possível produzir dados mais sistematizados sobre a formação sociocultural desses alunos. Entretanto, dados extraídos de memoriais que produziram para a disciplina possibilita afirmar que são oriundos de

idades do interior de Minas Gerais e São Paulo, estudaram em escolas públicas e privadas e frequentaram cursos pré-vestibulares.

A maioria enfatizou em seus memoriais que foram inseridos em práticas de leitura e escrita em escolas de educação infantil e foram muito incentivados pelos familiares, como os pais e parentes adultos mais próximos. Eles liam histórias e estimulavam a frequência em bibliotecas e outras práticas que conduziam para o letramento.

Além das informações obtidas nos memoriais, elaboramos um questionário com o objetivo de sondar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre os gêneros acadêmicos abordados na disciplina. A sondagem se justificava porque se tratava de alunos jovens, com passagem recente por escolas do ensino médio e cursos pré-vestibulares e provavelmente já inseridos em práticas de letramento digital. Portanto, era preciso saber o que os alunos já sabiam sobre fichamento, resumo, resenha, artigo científico e relatório de leitura. A organização do AVA estava diretamente ligada às respostas dos alunos.

Optamos por um questionário com perguntas objetivas sobre o que sabiam sobre os gêneros abordados. Para tanto, os graduandos deveriam lançar mão apenas dos seus conhecimentos prévios, sendo dispensados de realizarem pesquisas em fontes bibliográficas.

A primeira questão a ser respondida foi: O que é um fichamento? A maioria dos alunos respondeu que não sabia, não responderam, ou, então, deram informações vagas como: não sei; investigação com uso de fichas; registro de temas importantes do texto; tópicos das partes importantes; classificação de um texto. A nossa hipótese é que o desconhecimento do gênero fichamento estava relacionado ao fato de ele ser pouco ou nada solicitado nos ensinamentos fundamental e médio, o que o caracteriza como um gênero tipicamente acadêmico.

A segunda questão tinha relação com a primeira: Quais estratégias utiliza quando precisa fazer o fichamento de um texto lido? Uma vez que a maioria dos alunos desconhecia o gênero fichamento, responderam que não sabiam ou optaram por não responder. Cerca de 10 alunos responderam que grifavam as partes mais importantes do texto e, por meio dessa ação, reconheciam que a marcação é uma “estratégia de leitura”. As respostas dadas pelos demais alunos denotavam o desconhecimento do gênero e tinham interpretações frágeis sobre estratégias de leitura necessárias à produção do fichamento. Exemplos: escrever as palavras que entendi; registrar o necessário; procurar fragmentos de maior repetição; analisar questionamentos, argumentos, características e personagens.

A terceira questão proposta foi: O que é um resumo? Todos os alunos responderam à pergunta. Acreditamos que a resposta em massa tem relação com o uso sistemático desse gênero no ensino fundamental e médio. Sendo assim, nossa expectativa era compreender o que eles reconheciam como resumo e as estratégias que utilizavam para produzi-lo. Muitos alunos responderam que o resumo é a síntese das ideias principais do texto e os demais deram respostas como: diminuição de um texto; texto objetivo com minhas palavras; parte do texto. As principais estratégias que utilizavam para produzir o resumo eram destacar as partes principais ou descrever partes importantes. Assim, concluímos que os alunos desconheciam a forma

composicional do gênero resumo. O mesmo se deu em relação ao gênero resenha, apontado como um resumo crítico por grande parte dos alunos. A sua forma composicional também lhes era desconhecida.

Procuramos saber, ainda, a opinião dos alunos sobre cursar uma disciplina na modalidade EaD, a maior parte dos alunos afirmou “achar bom” e outros foram de certa forma “indiferentes”. Entretanto, alguns afirmaram que era ruim e destacaram a presença do professor como indispensável. Um dado importante é que o fato de os alunos desconhecerem o AVA Moodle não foi um fator que dificultou a sua apropriação do ambiente. Acreditamos que tal facilidade se deu pela intimidade que os alunos já possuíam com as tecnologias digitais e a navegação na Internet.

Enfim, o que relatamos até aqui possibilitou a organização da disciplina, seleção pertinente de recursos tecnológicos e atividades que pudessem levar os alunos a, efetivamente, possuírem ferramentas para se apropriarem dos gêneros acadêmicos abordados na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos. O trabalho que temos desenvolvido até o presente momento nos leva a destacar a natureza prática da disciplina e que, em cursos de ciências exatas, é necessário que abordemos os aspectos pragmáticos da recepção e produção dos gêneros acadêmicos, bem como a reescrita que conduz para a reelaboração, retextualização e revisão textual.

Acreditamos que a leitura e produção de textos é um labor complexo em que o aluno precisa de um acompanhamento efetivo e que a EaD precisa potencializar os recursos disponíveis de comunicação síncrona ou assíncrona para que esse acompanhamento se dê.

3.1 Dados relativos ao letramento digital dos alunos

Conforme já foi anunciado, a maioria dos alunos tinha uma expectativa positiva em relação a uma disciplina na modalidade a distância, bem como em relação à disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos, uma vez que muitos afirmavam que nunca foram “muito bons em redação”. Os alunos que cursavam essa disciplina enfatizavam a importância na produção de artigos científicos para participação em eventos e, ainda, trabalhos de conclusão de curso.

Os principais usos que os alunos faziam das tecnologias digitais, segundo relataram, eram navegar na Internet para estudar, pesquisar, trabalhar e divertir-se em *chats*, *messengers*, trocar *e-mails* e participar de redes sociais. Todas essas ações contribuíam direta ou indiretamente para o letramento digital desses alunos e auxiliavam no trabalho exigido na leitura e, inclusive, produção de hipertextos.

A facilidade de acesso à internet, fosse ele em casa, em *lan Houses*, no trabalho ou nos laboratórios da universidade também eram facilitadores da promoção do letramento digital. Os alunos relataram que acessavam a internet diariamente por cerca de 6 a 7 horas.

Outro aspecto relevante era a posse de *desktops* e/ou *laptops*: a grande maioria dos alunos possui computadores de mesa ou computadores pessoais: *notebooks* ou *netbooks*. A esse aspecto soma-se o uso de *smartphones* e *tablets*, que já são utilizados por muitos dos nossos alunos.

Considerando letramento digital como “um repertório de habilidades linguísticas e intelectuais que os alunos necessitam para atuar nos níveis mais elevados em um mundo multimídia (SNYDER, 2009) e nas sociedades grafocêntricas digitais podemos observar que os alunos que optaram por um curso da área da computação possuem um alto nível de letramento digital. Além disso, já vivem na fase da computação ubíqua, fase esta em que o uso da tecnologia se torna quase imperceptível pelos usuários.

Entretanto, apesar dessas facilidades, os alunos não mencionaram a produção de *blogs*, *downloads* de aplicativos, músicas e filmes – atividades frequentes em letrados digitais não profissionais; produção de *home pages* e *softwares* ou produção colaborativa de textos.

Nesse sentido, apresentamos questionamento de Snyder: O uso de editores de textos melhora a qualidade de escrita dos alunos? Em entrevista dada à imprensa, a professora Marisa Lajolo pondera que os alunos passaram a escrever melhor depois dos editores de texto, o que confirma a potencialidade de determinadas tecnologias digitais contribuir para o letramento dos alunos, ainda que não acompanhada pelos rigores da academia. Pesquisas já apontam, inclusive, que o “internetês” é apenas uma forma de notação da língua escrita (destacando que abreviações são tão antigas no impresso) e não uma nova língua. O internetês tem sido usado pelos alunos de forma consciente e adequada a certos gêneros (DIEB, 2009; SANTOS, 2005) e normalmente os alunos sabem quando devem ou não fazer uso dele.

Enfim o letramento digital dos alunos está relacionado às suas condições de acesso às tecnologias digitais e o tipo de uso que fazem dela, seja ele espontâneo ou direcionado por atividades acadêmicas.

3.2. Possibilidades de trabalho

Os editores de textos digitais mais utilizados por qualquer usuário de computador já permitem a produção colaborativa de textos. O uso de ferramentas como o controle de alterações de textos, a inserção de comentários, a marcação em diferentes cores de fundo e a alternância de cores de fontes também possibilitam aos usuários produzir colaborativamente um mesmo texto. A disseminação mais recente de ferramentas que possibilitam a produção colaborativa de textos, como o Google Docs, é um recurso que precisa ser apropriado pelos graduandos das diferentes áreas. A produção de uma resenha em duplas, por exemplo, pode se efetivar por meio dessa ferramenta, fazendo com que, na universidade, práticas comuns de profissionais do mercado de trabalho – como a escrita conjunta de um relatório – possam ser plenamente incorporadas e, com isso, os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita tais como: ler e criticar a parte do texto produzida pelo colega, reelaborar as partes que apresentem problemas de coerência, coesão e outros recursos de linguagem, produzir textos em efetiva co-autoria. Esse incentivo à produção colaborativa de textos, com atividades de reescrita que se assemelhem às práticas sociais de produção e reescrita/revisão de textos de diferentes gêneros, devem considerar, obviamente, as condições de produção textual tais como o objetivo do texto (apresentar e vender um *software* aos consumidores ou chamar a atenção dos

leitores para os perigos de vírus na rede, por exemplo); público (usuários mais ou menos experientes com a tecnologia, nível de escolaridade dos leitores, por exemplo) e adequação à variedade linguística requerida pelo gênero (um relatório técnico, por exemplo, deverá ter uma linguagem com características próprias desse gênero, com uso de termos da área sem necessidade de explicações).

Outra prática bem interessante é a produção de *blogs* ou *home pages* sobre temas de interesse dos alunos e que venham a contribuir para a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais, o que inclui também a circulação mais ampla dos textos produzidos no ambiente acadêmico e a possibilidade de comentários por parte de pessoas fora da comunidade acadêmica. Por exemplo, já foram feitas experiências com a produção de *blogs* sobre músicas e movimentos culturais, como o Manguê Beat, a partir do interesse específico de determinados alunos de uma turma.

Com o crescente uso das redes sociais digitais pelos jovens, sugerimos também a produção e reelaboração de textos multimodais nesses ambientes. Redes sociais bastante utilizadas pelos jovens permitem, por exemplo, a produção e a circulação não só de textos verbais, como também de textos visuais e verbo-visuais, como pequenos vídeos, animações, trabalhos fotográficos, áudios e *podcasts*. Inclusive, muitos graduandos da Ciência da Computação já apontam para o uso das redes sociais virtuais como ambiente virtual de aprendizagem, em lugar dos *softwares* produzidos especificamente para este uso. Trata-se, portanto, de uma apropriação de um hábito cultural contemporâneo do âmbito do lazer para o ensino-aprendizagem das práticas de linguagem.

4. Dados relativos ao letramento acadêmico

Em relação aos gêneros acadêmicos abordados, é possível apresentar algumas generalizações sobre os conhecimentos, conceitos e características, tipologias, estratégias utilizadas na produção; principais dificuldades que os alunos apresentaram.

O fichamento é um gênero que muitos graduandos não conhecem e, embora o reconheçam quando o professor explica o que é, frequentemente confundem-no com resumo; normalmente têm maior clareza do que é quando chamado de “esquema”. Esse comportamento revela que os alunos não conhecem ou reconhecem tipologias textuais.

O resumo é muito mais reconhecido pelos alunos pelos usos que fazem no Ensino Médio, mas o reconhecem mais como “resumo de texto literário” do que de outros tipos de texto. Esse fato não pode ser desconsiderado na abordagem da leitura e produção de resumos na academia e todos os professores precisam estar engajados na promoção da produção competente desse gênero por parte dos alunos.

A resenha não raramente é confundida com o resumo, mas já é reconhecida pelos alunos e bastante demandada por professores de outras disciplinas que têm concepções diferentes dos aspectos composicionais da resenha, o que acaba por confundir os alunos. A tipologia da resenha é pouco conhecida pelos alunos que costumam apontar experiências na produção de resenhas de livros literários e filmes.

O relatório de leitura é basicamente desconhecido pelos alunos, assim como seus aspectos composicionais. Algumas vezes eles confundem esses relatórios com relatórios “técnicos” de visitas realizadas a empresas ou indústrias, o que foge aos objetivos do que é privilegiado na disciplina de Prática de Leitura e Produção de Textos. O mesmo acontece com os artigos científicos - frequentemente relacionado a meio acadêmico e a resultado de pesquisas – e que o aluno passa a ter contato quando ingressa na universidade.

Quando questionados sobre suas dificuldades na produção desses gêneros, os alunos indicam dificuldades ortográficas; dificuldades de “passar para o papel” aquilo que compreenderam; identificar as ideias principais (“tudo parece importante” ou “nada parece importante”), o que evidencia os conflitos típicos de quem está em processo de apropriação de determinados gêneros textuais como os acadêmicos.

Nesse sentido, considerando que o principal objetivo da disciplina é promover o letramento acadêmico dos alunos, por meio da leitura e escrita de gêneros discursivos mais utilizados no espaço acadêmico hodierno, como fichamentos, resumos, resenhas, relatórios de leitura e artigos científicos e de divulgação científica (outros gêneros trabalhados na disciplina são o memorial de leitura e escrita e os fóruns de discussão) apresentamos algumas conclusões possíveis até agora. A primeira delas é que muitos alunos têm conhecimentos superficiais, não sistematizados e intuitivos sobre os gêneros textuais. Nesse sentido, observa-se que muitos alunos não manifestaram grande interesse em refletir e escrever sobre os seus conhecimentos relativos aos gêneros. A segunda conclusão é que no decorrer da disciplina notamos uma sensível melhora, principalmente nos aspectos formais dos textos, com apreensão de macroestruturas típicas (quando se apresenta um modelo, geralmente procuram segui-lo à risca). Por outro lado, a desatenção em relação às formalidades ortográficas da língua escrita permaneceram. Este fato denotou uma escrita “descompromissada”, comportamento semelhante ao que têm em redes sociais e bate-papos. Essa escrita descompromissada é hoje um dos grandes desafios que temos a enfrentar uma vez que tornam confusos os textos produzidos.

4.1 Possibilidades de trabalho

Acreditamos que uma competência mais ou menos plena da escrita na norma culta contemporânea se adquire por meio da escrita e reescrita de textos, a partir de sugestões de um leitor que efetivamente dialogue com o autor e não apenas corrija o seu texto. Tendo em vista esta postura, temos enfatizado a produção de cada um dos gêneros acadêmicos que têm maior circulação neste domínio, acompanhada da leitura e da avaliação com auxílio de graduandas do curso de Letras, que recebem bolsas para realização desse trabalho e são supervisionadas presencialmente pelos docentes.

Com a diminuição do número de alunos matriculados na disciplina, temos hoje condições de fazer um trabalho mais efetivo de escrita e reelaboração dos textos. Percebemos também a necessidade de realizar mais encontros presenciais, encaminhando para uma fusão do modelo presencial com o modelo a edição – educação semi-presencial.

5. Dados relativos ao letramento literário e outros letramentos estéticos

De acordo com questionários preenchidos pelos graduandos, com textos de memórias de leitura e escrita e conforme a observação assistemática do grupo de alunos, podemos apontar como atividades de lazer preferidas pela maioria: navegar na internet, navegar na net para tirar dúvidas; assistir a filmes; praticar esportes, namorar; encontrar-se com os amigos. Com relação à leitura literária, percebemos que os alunos tendem a gostar dos chamados *best-sellers* contemporâneos (por exemplo, *Harry Potter* (ROWLING), *O senhor dos anéis* (TOLKIEN); *O mensageiro* (SUZAK); *Fortaleza digital*, *Código da Vinci* (BROWN), *A cabana* (YOUNG), *O caçador de pipas* (HOSSEINI); a despeito de alguns livros “clássicos” como *O príncipe* (MAQUIAVEL) e narrativas espíritas também serem eventualmente citados.

Outra leitura de lazer frequente entre os jovens graduandos são os mangás, quadrinhos de origem japonesa, que têm conquistado milhares de leitores em todo o mundo. Considerando, portanto, a existência de uma **comunidade de leitura (literária?)** que se estabelece à revelia das instituições escolares e acadêmicas; a existência de um **cânone literário** e de um **cânone escolar** – leituras que as escolas normalmente requerem dos estudantes na Educação Básica –, procuramos partir das leituras (literárias ou não) do gosto do aluno para promover a leitura de obras mais significativas da cultura brasileira e universal (os chamados “clássicos”) – patrimônio considerado de direito dos cidadãos.

Contemporaneamente, têm se constituído comunidades virtuais em torno dos chamados *fanfictions*. Também chamada abreviadamente de *fanfics* ou *fics*, são compreendidas como “ficções criadas por fãs”. Trata-se de narrativas – contos ou romances – escritas por terceiros, não fazendo parte do enredo oficial de gêneros que circulam amplamente entre jovens atualmente, como os animes, mangás, livros, séries, filmes ou histórias em quadrinhos a que fazem referência, ou mesmo uma história inventada por esses fãs, chamados de *fictores*. A partir desses conceitos, foi criado o neologismo fânone, que mescla fã e cânone. Portanto, sugerimos um movimento por parte dos professores que fosse do cânone para o fânone, da mesma forma que sugerimos um movimento inverso por parte dos alunos – do fânone ao cânone. Na linha do levar para o âmbito acadêmico as práticas de leitura e escrita recorrentes fora desse espaço e, com o objetivo de usar tecnologias e suportes de que já dispomos, sugerimos aos graduandos navegar pelo site <https://www.fanfiction.com.br/>, que lhes possibilita conhecer um pouco de produções feitas e compartilhadas espontaneamente, além de oferecer já algumas aulas de conhecimentos gramaticais, produzidos por uma *fanfictora* graduada em Letras e mestranda em Literatura Brasileira. A professora oferece aos navegantes aulas sobre pontuação, acentuação e concordância, por exemplo, usando uma linguagem bem próxima do nosso público de alunos e, ao mesmo tempo, resguardando a norma culta contemporânea da língua portuguesa.



Figura 1. Página inicial do NYAH! FANFICTION



Figura 2. Página da NYAH! FANFICTION com apresentação das Aulas de Português

Outra sugestão de produção literária com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação é a produção de microcontos ou pequenos poemas com até 140 caracteres, a serem enviados via Twitter ou SMS. O projeto intenta colocar o graduando em contato com esses pequenos textos, que nos últimos anos têm conquistado autores e leitores de várias idades e, a partir do compartilhamento das leituras, fazer com que os alunos produzam seus próprios textos e os coloquem em circulação. Para conhecer esses gêneros, sugerimos a navegação pelo portal microcontos.com.br, onde encontramos trabalhos de autores como Carlos Seabra – que usamos abaixo para exemplificar – e Samir Mesquita, onde encontramos trabalhos literários que se apresentam com animações em *flash*. Ainda neste portal, um *link* para a leitura de contos utilizando o QR Code (<http://qrcontos.tumblr.com/>).

Para exemplificar, apresentamos, abaixo, um microconto de Carlos Seabra:

Dr. Jekyll e Mr. Hyde formaram uma dupla caipira. Os espetáculos foram um fracasso, pois quando um subia ao palco ninguém achava o outro.

A produção de sentidos de um microconto como o apresentado acima demanda o conhecimento da obra *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. Percebemos, assim, o quanto o conhecimento de obras clássicas é importante para que consigamos interpretar os textos contemporâneos. Inspirado na própria internet, o microconto de Idelber Avelar, “Quando clicou 'enviar' o arrependimento já havia chegado.” também demanda um conhecimento – ainda que rudimentar – das práticas de letramento na internet.

Na mesma linha, sugerimos um trabalho com o hiperconto, um gênero textual que permite, na perspectiva do hipertexto digital, a leitura por meio de hiperlinks. Sugerimos, assim, a navegação pelo site <https://www.hiperconto.com.br>, de autoria e gerenciamento do escritor Marcelo Spalding.

Sugerimos, ainda, o uso de redes sociais digitais para comentários de livros, comparações com outros produtos culturais (filmes, séries, histórias em quadrinhos), compartilhando assim as impressões de leitura e construindo uma comunidade de leitores.

Alguns dados coletados em nossas turmas, por meio de memoriais de aprendizagem da leitura e da escrita mostram que a questão da leitura literária como algo que, no início da escolarização – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – vai bem, mas que paulatinamente vai perdendo espaço para outros gostos e hábitos dos alunos, como as interações com a tecnologia, principalmente os jogos eletrônicos e as redes sociais virtuais, frequentemente citados. Esses dados levam-nos a aproximar, então, leitura de impressos e tecnologias digitais de informação e comunicação. No âmbito do letramento literário, defendemos o direito de todos ao patrimônio cultural que é a literatura clássica, que pode ser oferecida ao graduando sem imposição e que pode, sim, estar relacionada com práticas e suportes contemporâneos de leitura e escrita.

6. Considerações finais

Temos consciência de que nós, professores da área de linguagem, ainda estamos “engatinhando” no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para ministrar disciplinas para alunos das áreas exatas. Acreditamos que não se trata de impor padrões de escrita acadêmica pelos quais sempre nos pautamos, sem “conhecer” e “entender” melhor nossos alunos, suas demandas e as demandas mercadológicas e sociais dos profissionais.

Nossa experiência demonstra que os graduandos têm elevado nível de letramento digital, principalmente no tocante ao uso das tecnologias e de seus diferentes recursos, o que é bastante previsível em virtude de suas escolhas e formações. Entretanto, os níveis dos letramentos acadêmico e literário ainda são precários. Se pensamos na necessidade de aprimorar a escrita acadêmica, adequando-a às demandas profissionais, percebemos que há muito o que ser feito, desde a

incorporação de regras básicas da língua escrita culta até às super e macroestruturas textuais dos gêneros mais comuns no meio acadêmico.

No que diz respeito à literatura, acreditamos que a formação universitária, mesmo na área de exatas, não pode prescindir de uma base humanística e artística, que contribui para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

7. Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421 p.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. Eds. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. 244 p.
- COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Elizabeth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG: Autêntica, 2005. 266 p.
- DIEB, Messias e AVELINO, Flávio César Bezerra. “Escrevo abreviando porque é muito mais rápido”; o adolescente, o internetês e o letramento digital. In. ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 268p.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 195 p.
- PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria. *Das leituras ao letramento literário: 1979-1999*. Belo Horizonte, MG: FaE/UFMG, Pelotas, RS: UFPel, 2010. 166 p.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane e ALMEIDA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Else Martins dos Santos. Chat: e @gora? Novas regras - nova escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. 244 p.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.
- SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In. ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 23-46.



STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

Sites:

microcontos.com.br

Disponível em: <https://www.fanfiction.com.br/> Acesso em 20 de julho de 2012.

Disponível em: <http://qrcontos.tumblr.com/> Acesso em 20 de julho de 2012.