

A instituição educacional e os letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: entre práticas dominantes e vernaculares¹

The educational institution and the academic literacy with digital technologies: Between dominant and vernacular practices

Marilene Assis Mendes²

marilene.mendes@ifce.edu.br

Instituto Federal do Ceará

Adriana Fischer³

adrfischer@furb.br

Universidade Regional de Blumenau

RESUMO - Este trabalho tem como objetivo analisar relações entre práticas vernaculares e dominantes de letramentos com tecnologias digitais (TDs) desenvolvidas por alunos de um curso de graduação tecnológica. Constitui um recorte de uma pesquisa maior (2016-2017) de abordagem qualitativa com perspectiva etnográfica. Os aportes teóricos contemplam os Novos Estudos do Letramento e pesquisas sobre TDs e educação. Os dados revelam que a instituição educacional é o principal local de acesso à internet para muitos alunos e que nela são desenvolvidas práticas de letramentos com TDs tanto dominantes quanto vernaculares. Essa constatação sugere que a instituição pode agregar elementos aos processos de ensino e aprendizagem caso opte por incluir e reconhecer práticas de letramentos vernaculares com TD que são mais próximas da realidade dos alunos.

Palavras-chave: estudos dos letramentos, educação superior, letramentos digitais, letramentos vernaculares.

ABSTRACT - This work aims at analyzing the relationships between vernacular and dominant literacy practices with digital technologies developed by students of a technological graduation course. It is a part of a larger (2016-2017) qualitative approach with an ethnographic perspective. The theoretical contributions include the New Literacy Studies and research on digital technologies and education. The data show that the educational institution is the main internet access point for many students and that it develops literacy practices with dominant and vernacular digital technologies. This finding suggests that the institution can add elements to the teaching and learning processes if it chooses to include and recognize vernacular literacy practices with digital technologies that are closer to the students' reality.

Keywords: literacy studies, higher education, digital literacies, vernacular literacies.

Introdução

Tem sido cada vez mais difundida e aceita a ideia de que as tecnologias digitais (TD) têm modificado diversos aspectos da vida, inclusive práticas cotidianas, do mundo do trabalho e da aprendizagem. Nesse contexto, práticas

de letramentos vernaculares com TD se tornam cada vez mais públicas e circulam com mais intensidade em espaços considerados oficiais, como as instituições educacionais.

A essa constatação somam-se processos de expansão da educação superior vivenciados há algumas décadas em países da Europa e Estados Unidos e recentemente experi-

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou, através de bolsa de pesquisa, uma das pesquisadoras durante o mestrado.

² Instituto Federal do Ceará, Campus Limoeiro do Norte. Coordenadoria Técnico-Pedagógica. Rua Estevão Remígio, 1145, Monsenhor Otávio, 62930-000, Limoeiro do Norte, CE, Brasil.

³ Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus 1, Rua Antônio da Veiga, 140, Itoupava Seca, 89012-000, Blumenau, SC, Brasil.

mentado no Brasil. Desse processo resultou a Rede Federal de Educação Profissional, a qual está vinculada à instituição onde foram gerados os dados em abordagem neste estudo.

A expansão da educação superior traz como consequência a massificação desse nível de ensino e desafios para as Instituições de Educação Superior (IES) no sentido de adequarem seus currículos e estrutura pedagógica para atenderem a um público estudantil composto por uma diversidade cultural e linguística.

Desse modo, o objetivo do presente artigo é analisar relações entre práticas vernaculares e dominantes de letramentos com TD desenvolvidas por alunos de um curso de graduação tecnológica.⁴

Nessa discussão, inserem-se os modelos de letramentos acadêmicos apresentados por Lea e Street (1998, 2006) e a inclusão de práticas de letramentos vernaculares na prática pedagógica de instituições educacionais, defendida por Cassany (2010) e Cassany e Hernandez (2012).

O estudo é de abordagem qualitativa com perspectiva etnográfica. Os sujeitos foram sete estudantes de um curso de graduação tecnológica, de um *Campus* do Instituto Federal do Ceará, situado no interior daquele estado. Os dados foram gerados com apoio de entrevista semiestruturada em grupo e de observações participantes de aulas (OPA) realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2017. Os resultados centrais indicam a instituição educacional como espaço de acesso e inclusão digital para muitos estudantes; a motivação e o contexto como determinantes das práticas com TD; o uso dessas mesmas tecnologias em práticas dominantes de letramentos acadêmicos; e uso intenso das TD em práticas de letramentos vernaculares desenvolvidas pelos estudantes.

Este artigo se organiza da seguinte forma: considerações teóricas acerca da inclusão digital e o papel das instituições de ensino; das relações entre os Letramentos acadêmicos e a expansão da educação superior; e das tecnologias digitais em letramentos vernaculares. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos e discutidos os dados, buscando-se evidenciar, nas falas dos estudantes, relações entre letramentos vernaculares e dominantes com tecnologias digitais. Finaliza-se o trabalho com algumas considerações e implicações da inserção de letramentos vernaculares para a educação institucionalizada.

A instituição educacional e a inclusão digital

Esta pesquisa foi realizada em um *Campus* do Instituto Federal do Ceará localizado no interior do estado. Assim como as demais instituições de ensino superior cria-

das durante o processo de expansão, os Institutos Federais contribuem para a inclusão digital de muitos estudantes ao possibilitarem a democratização, especialmente através da interiorização, do acesso a esse nível de ensino.

Os Institutos Federais são instituições de educação básica e superior que ofertam educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, a partir da articulação entre os conhecimentos técnicos e tecnológicos e as práticas pedagógicas específicas dessas modalidades, como: Educação de Jovens e Adultos; Educação à Distância; Ensino Presencial; e de forma articulada ao Ensino Médio (integrado, concomitante ou subsequente). Foram criados pela lei federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual fazem parte. Como uma rede federal, os Institutos Federais estão presentes em todas as unidades da federação e fazem parte do processo de expansão e democratização da educação superior, vivenciada no Brasil a partir do ano de 2003 (Ristoff, 2013).

De acordo com Ristoff (2013), democratizar o acesso é fundamental para que haja, de modo evidente, a democratização da educação superior. Nesse ponto, no movimento de expansão ocorrido recentemente no Brasil, tem destaque a interiorização, que possibilita o acesso à educação superior a jovens das classes econômicas pouco favorecidas. Estes são impossibilitados de se manterem nas grandes metrópoles para fazer um curso superior. Logo, por meio da criação de IES em cidades de regiões com menor desenvolvimento social, político e econômico do país, como as regiões Norte e Nordeste, garante-se acesso a este público.

Nessa vertente, é comum associar às TD os conceitos de progresso econômico e social (Buzato, 2009). Contudo, tais tecnologias somente podem promover esse progresso, de forma democrática, por intermédio da inclusão digital das pessoas.

Para incluir digitalmente as pessoas, Buzato (2009) aponta duas condições, que, apesar de não serem suficientes, são essenciais: (i) acesso à infraestrutura básica, como *hardware*, *software* e internet; e (ii) capacitação mínima para usar as TD. Nesse sentido, Rojo (2013) aponta que é papel da instituição educacional a formação de cidadãos capazes de interagir em uma sociedade em que as TD se mostram sempre mais presentes.

Pelo olhar da inclusão digital, questiona-se, portanto, a classificação feita por Prensky (2001) que utiliza a metáfora de nativos e imigrantes digitais para se referir ao modo como lidam com as TD as pessoas que nasceram antes e após a popularização da internet. Tal metáfora as-

⁴ A proposta que se apresenta neste artigo é motivada pela inserção dos autores na Escola de Altos Estudos “Letramentos acadêmicos, Internet e Mundialização”, projeto financiado pela Capes e com realização em 2017, através de consórcio com 16 universidades brasileiras e em parceria com pesquisadores de universidades da França e da Espanha.

socia a aprendizagem sobre e com as TD à aprendizagem de uma segunda língua.

Numa visão tradicional de aquisição de um segundo idioma, que não leva em consideração aspectos contextuais, elementos motivadores e a finalidade para a aprendizagem de uma língua (Leffa, 2016), Prensky (2001) refere-se aos nativos como os legítimos “falantes da língua digital”, cabendo aos imigrantes, por maiores que sejam seus esforços, atuações repletas de “sotaques” que lhes denunciam como não nativos.

Assim, White e Le Cornu (2011) desconstruem o embasamento da classificação proposta por Prensky (2001), que é a relação entre o envolvimento e competência com as TD e a idade do indivíduo. Com base num critério único, sem considerar o contexto social, histórico e político, as condições de acesso e as motivações pessoais, tal classificação torna-se insustentável.

Nessa direção, destaca-se a classificação dos residentes e visitantes digitais, apresentada por White e Le Cornu (2011), que, ao contrário dos nativos e imigrantes, não é inflexível e constitui um contínuo. Este indica que as pessoas ocupam espaços diversificados, a partir das formas pelas quais interagem com as TD em diferentes situações e contextos. Para os autores, a motivação e o contexto fazem com que as pessoas tenham comportamentos diferenciados no uso das TD. O contínuo dos residentes e visitantes digitais, por sua vez, contempla e explica essa diversificação.

Eles defendem que as metáforas da ferramenta e do lugar “representam mais adequadamente o uso da tecnologia na sociedade contemporânea, especialmente devido ao advento das mídias sociais” (White e Le Cornu, 2011, p. 1, tradução nossa). A metáfora da ferramenta compara o uso das TD com uma finalidade, um propósito bem definido, como, por exemplo, uma pessoa que busca um *site* específico para fazer determinada atividade. Já a metáfora do lugar faz referência a pessoas que assumem uma “identidade digital”, que se sentem à vontade em manter relações, permanecer *online*, como se a rede fosse um lugar no qual gostam de estar.

Nesse sentido, a instituição universitária é elemento constituinte da motivação e do contexto de estudantes e professores para o uso das TD em diversas atividades que nela e a partir dela são desenvolvidas. Essas atividades englobam práticas de leitura e escrita na universidade, que a partir do processo de expansão da educação superior vêm demandando estudos sobre práticas de letramentos ali desenvolvidas, conforme seção a seguir.

Expansão da Educação Superior e Letramentos Acadêmicos

O enfoque em torno da expansão e democratização da educação superior (Ristoff, 2013), tratada anteriormente neste artigo, aponta que tal processo de expansão ocasiona,

além de um aumento significativo na quantidade de alunos, uma diversificação cultural e linguística na universidade (Fiad, 2015).

A expansão vivenciada nos últimos anos, no Brasil, apesar de ainda se encontrar em fase inicial – pois ainda tem um longo caminho a percorrer, no sentido de atender aos jovens com idade apropriada a este nível de ensino (18 a 24 anos) – já conseguiu dar uma nova identidade às IES criadas mediante o processo de interiorização, bem como alertar as IES tradicionais, geralmente situadas nas grandes metrópoles, para a necessidade de se reformularem (Ristoff, 2013).

Pois, segundo Cunha (2016), as ações afirmativas para ingresso no ensino superior; as grandes transformações da pós-modernidade; as TD e as modificações que ocasionam na nossa relação com o conhecimento; e as profundas modificações no mundo do trabalho ratificam a necessidade de transformações pedagógicas nos cursos e na formação em nível de graduação dessas IES.

Assim, ganha destaque o modelo dos Letramentos Acadêmicos, de Lea e Street (1998, 2006). Os autores se embasaram nos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) e investigaram práticas de letramentos desenvolvidas no contexto acadêmico por estudantes universitários, distanciando-se do discurso do *déficit*, segundo o qual certos estudantes têm dificuldades em aprender a escrita acadêmica. Fischer (2008), com base em Gee (1999), sobre o discurso da crise, tece a seguinte consideração:

Aceitar passivamente que os alunos que ingressam ou que saem do meio acadêmico têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento é desconsiderar a formação letrada deles e os fatores sociais constitutivos dessa formação (Fischer, 2008, p. 177).

Em coerência com este posicionamento, ao invés de darem foco à discussão que visa classificar a escrita em boa ou ruim, Lea e Street (1998, 2006) propuseram-se a definir a escrita, epistemologicamente, no contexto acadêmico, como, em cursos de graduação, e apresentaram três modelos para explicar a diversidade de práticas letradas que encontraram.

O primeiro deles, o modelo de habilidades de estudo, entende a escrita como uma habilidade cognitiva, logo, individual. Dessa forma, mantém relações com o modelo autônomo de letramento, apresentado por Street (2014), segundo o qual o contexto não é considerado; apenas a capacidade individual. Desse modo, a responsabilidade pela aprendizagem (ou não) da escrita é exclusivamente do aluno: se consegue, é considerado capaz de participar das práticas de escrita; se não, possui *déficit* de aprendizagem.

O segundo modelo, o da socialização acadêmica, leva em consideração a aculturação dos alunos com gêneros e discursos próprios de cada disciplina ou área de conhecimento. Portanto, os gêneros são considerados

estáveis, sendo suficiente a inserção dos estudantes em contextos de circulação desses gêneros e discursos, para que se apropriem da forma dos mesmos e depois sejam capazes de reproduzi-los.

Por fim, o modelo dos letramentos acadêmicos enfatiza as relações institucionais que definem o que deve ser considerado conhecimento em determinado contexto acadêmico e mantém relações com produção de sentido, questões de identidade, de autoridade e de poder. Dessa forma, avança em relação aos modelos anteriores, ao considerar que os processos que influenciam a aquisição e o uso das práticas de letramentos são complexos, dinâmicos e constituídos por questões sociais, institucionais, de identidade e relações de poder.

Esses três modelos não devem, segundo seus autores, ser compreendidos como excludentes, mas como sobrepostos. Tal sobreposição deve-se ao fato de eles serem aplicáveis a todo e qualquer contexto acadêmico. Ainda, pelo fato de, em nível teórico, as teorias que os embasam poderem tanto se repetir e guardar relações entre si, em alguns pontos; quanto se diferenciarem em outros (Lea e Street, 1998, 2006).

Práticas vernaculares de letramentos com tecnologias digitais

Barton e Lee (2015) defendem que, nas duas últimas décadas, as práticas de letramentos sofreram bastantes mudanças motivadas pelas TD. Entre essas práticas, estão aquelas do dia a dia, que, assim como a linguagem em uso nessas práticas, tiveram alterações, impulsionadas por essas tecnologias. Segundo aqueles autores, práticas vernaculares de letramentos estão intimamente relacionadas com as experiências do cotidiano e têm finalidades específicas (Barton e Lee, 2015, p. 184).

A obra de Barton e Lee (2015) aborda um estudo realizado por Barton e Hamilton, em 1998, na cidade inglesa de Lancaster, com foco no que eles denominaram “letramentos locais”. No período da realização dessa pesquisa, a cidade dispunha de pouquíssimos recursos digitais e foram identificadas seis áreas em que as práticas de leitura e escrita eram utilizadas no cotidiano das pessoas: organização da vida; comunicação pessoal; atividades pessoais de lazer; documentação da vida; busca de sentido; participação social (Barton e Lee, 2015).

Cassany (2010) e Cassany e Hernandez (2012) estudaram práticas vernaculares que estudantes desenvolviam com TD e que relações essas práticas vernaculares mantinham (ou não) com as práticas desenvolvidas em âmbito escolar. No primeiro estudo (Cassany, 2010), o autor faz uma classificação, com base nos NEL, das práticas letradas. Segundo ele,

Os NEL também distinguem entre as práticas dominantes que ocorrem no caso das instituições sociais (escola, administração,

biblioteca, publicação), de práticas vernáculas que ocorrem na vida privada de pessoas, em casa ou na rua espontânea e voluntariamente (Cassany, 2010, p. 488, tradução nossa).

Mais um conceito que Cassany (2010) apresenta é o de prática vernácula eletrônica, que tem sido favorecida pela emigração da internet, uma vez que a rede:

(a) pode facilmente armazenar e distribuir escritos privados que foram previamente escondidos (b) criou novas formas de comunicação (blogs, fotologs, fóruns ou chats) que os jovens entusiasticamente abraçaram e (c) criou redes sociais, que os jovens têm usado para encontrar parceiros (Cassany, 2010, p. 490, tradução nossa).

Cassany (2010, p. 489, tradução nossa) defende que as “possibilidades comunicativas oferecidas pela Internet e cada um de seus gêneros eletrônicos [podem] enriquecer significativamente as práticas vernáculas”. Desse modo, investiga práticas de letramentos de literatura com TD consideradas “fora da lei”, que estudantes desenvolvem no e a partir do cotidiano, à margem de contextos considerados oficiais e ou dominantes. São exemplares dessas práticas, apresentados pelo autor, os gêneros eletrônicos *ficción-mania*, histórias realistas, fórum e *fotolog*.

No segundo estudo, Cassany e Hernandez (2012) realizam um estudo de caso de um estudante que dizia não ler literatura, embora tenha desenvolvido uma rotina leitora diversificada e ativa fora da escola e com o apoio das TD.

Como afirmam Barton e Lee (2015, p. 185), “práticas vernáculas não são particularmente aprovadas por domínios formais. Elas são muitas vezes minimizadas e desvalorizadas pelas escolas”. Nesse sentido, os trabalhos de Cassany (2010) e Cassany e Hernandez (2012) visam aproximar as práticas vernaculares das dominantes e partir daquelas para chegar a essas. Para tanto, a instituição escolar precisa se abrir para as práticas vernaculares.

Tal abertura faz-se cada vez mais necessária com o advento das TD. Barton e Hamilton retornaram a Lancaster e realizaram nova pesquisa sobre letramentos vernaculares 25 anos depois. Eles constataram que

Nas seis áreas de atividade vernácula identificadas anteriormente, as práticas das pessoas no Reino Unido mudaram significativamente num período relativamente curto de tempo. Todas as atividades diárias são afetadas, *online* e *offline*. Não se trata de estar online, mas de integrar as atividades *online* e *offline* (Barton e Lee, 2015, p. 187-188).

Assim, resgatando o papel da instituição escolar de formar e incluir cidadãos numa sociedade cada vez mais digital (Buzato, 2009; Rojo, 2013), partir das práticas de letramentos vernáculas que os alunos desenvolvem com TD torna-se bastante pertinente.

Opções e percurso metodológicos

Este trabalho integra uma pesquisa maior (Mendes, 2017) que teve como motivação estudos e discussões realizados na Escola de Altos Estudos “Letramentos acadêmicos, Internet e Mundialização”, como já mencionado em momento anterior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com perspectiva etnográfica, uma vez que as opções metodológicas desta pesquisa incluíram alguns elementos que a caracterizam como uma pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), e com perspectiva etnográfica, segundo André (2009) e Fritzen (2012).

O contexto da pesquisa é um curso superior de tecnologia (CST) de um *Campus* do Instituto Federal do Ceará, localizado num município do interior do estado, que dista cerca de 190 km da capital, Fortaleza. Esse *Campus*, assim como todos os *Campi* dos IF, foi instalado no contexto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da ES. A escolha por esse local deveu-se ao fato de uma das pesquisadoras atuar como membro da Coordenadoria Técnico-Pedagógica na referida instituição.

Os sujeitos foram sete alunos que cursavam o quarto semestre de um curso de graduação tecnológica. Suas idades variam entre 20 e 29 anos, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, conforme Quadro 1.

Quanto aos instrumentos metodológicos, foi utilizada a entrevista semiestruturada em grupo, com um roteiro previamente elaborado, com a predominância de perguntas com respostas abertas, cujo intuito foi o de fazer conhecer o ponto de vista dos sujeitos sobre as primeiras

práticas de letramentos acadêmicos no curso; suas interações com as TD, desde as primeiras práticas até aquelas que desenvolviam quando da realização da entrevista; e suas percepções sobre as TD na educação. Além da entrevista semiestruturada em grupo, a pesquisa utilizou a OPA com respectivos registros em diário de campo. Ao todo, foram realizadas seis OPAs em disciplinas diferentes na turma investigada. Tal instrumento metodológico exigiu a inserção física da pesquisadora no local, uma vez que a mesma pesquisadora já pertence ao quadro efetivo da instituição.

A entrevista em grupo foi realizada no dia 07 de fevereiro de 2017 e teve duração de 50 minutos. Utilizou-se um aplicativo para celular na gravação e, em seguida, os dados foram transcritos. Em tal transcrição⁵, uma das pesquisadoras foi nomeada pela letra P e os alunos pela letra A, seguida dos números de 1 a 7, de acordo com a sequência em que estavam sentados, ao redor de uma mesa redonda, na sala onde a entrevista foi realizada.

Os dados foram organizados de acordo com as seguintes temáticas: a instituição educacional como espaço de acesso e inclusão digital para muitos estudantes; a motivação e o contexto como determinantes das práticas com TD - desconstruindo a classificação de nativos e imigrantes digitais; o uso das TD em práticas dominantes de letramentos acadêmicos no curso investigado; e uso intenso das TD em práticas de letramentos vernaculares desenvolvidas pelos estudantes - o que sugere o reconhecimento dessas práticas vernaculares pelas instituições educacionais, conforme análises presentes na seção seguinte.

Quadro 1. Perfil dos estudantes.

Chart 1. Student's profile.

Pseudônimo	Idade em fevereiro de 2017 (mês da realização da entrevista)	Sexo
Aluno 1 (A1)	20 anos e 09 meses	Feminino
Aluno 2 (A2)	20 anos	Feminino
Aluno 3 (A3)	21 anos e 11 meses	Feminino
Aluno 4 (A4)	26 anos	Masculino
Aluno 5 (A5)	21 anos e 06 meses	Feminino
Aluno 6 (A6)	28 anos e 02 meses	Masculino
Aluno 7 (A7)	19 anos e 06 meses	Feminino

⁵ A transcrição das entrevistas utilizou as seguintes convenções, com base em Marcuschi (1986): ... – pausas ao longo da fala; [...] – supressão de algumas partes; MAIÚSCULAS – ênfase ou acento forte; (()) – comentários ou inserções feitas pelas pesquisadoras; **negrito** – partes destacadas pelas pesquisadoras.

Análise e discussão dos dados: o papel da instituição educacional na inclusão digital dos estudantes

Para analisar relações entre práticas vernaculares e dominantes de letramentos com tecnologias digitais (TD) desenvolvidas por alunos de um curso de graduação tecnológica, considera-se pertinente identificar elementos da inserção dos sujeitos em práticas com TD.

Desse modo, retomando-se as duas condições, propostas por Buzato (2009), para que a inclusão digital ocorra, ou seja, o acesso à infraestrutura técnica mínima e um grau mínimo de capacitação, pode-se afirmar, no que toca à primeira condição, que a IES onde a pesquisa foi realizada funciona como local de acesso a esses estudantes.

Dos sete participantes da entrevista, três afirmaram não possuir acesso à internet em casa. De acordo com o excerto abaixo, é na IES que alunos que não possuem acesso à internet em casa o fazem:

Excerto 1

A3: Aqui no IF porque eu não tinha internet em casa, só nesse semestre agora que a gente tá que colocaram internet lá em casa. Eu praticamente morava no laboratório de informática rsrs... né, porque a gente precisa muito. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Segundo Rojo (2013), é responsabilidade da instituição educacional preparar “a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (Rojo, 2013, p. 07). Assim, pode-se perceber o quanto o acesso proporcionado pela IES tem um papel relevante no processo de inclusão digital da aluna. Primeiro, quando ela ainda não tinha acesso à internet em casa, esse contato foi promovido na e pela IES. Nesse estágio, devido ao acesso no *Campus*, a aluna tinha condições de fazer uso da rede e realizar as atividades solicitadas pelo curso.

Posteriormente, quando foi instalada a internet em sua residência, a aluna já havia aprendido a interagir no ambiente virtual e a desempenhar as ações necessárias de navegação de acordo com os seus interesses.

Além do acesso na IES, alguns alunos relataram que seu primeiro acesso ao computador e à internet foram realizados no laboratório de informática durante o ensino médio:

Excerto 2

A4: Eu desde o meu ensino médio eu fui introduzido ao meio da internet. Na escola?
P: Na escola?
A4: Isso, foi na escola. Tinha uma disciplina...
P: Uma disciplina?!
A4: “Introdução à informática”.

A5: Eu também tinha.

A2: Eu também tinha.

A4: “Introdução à informática” onde nós íamos pro laboratório apren..., mas aprendíamos o básico mesmo, os periféricos, o computador em si, os programas... algo bem básico. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

E uma aluna relatou ter entrado em contato com as TD ainda durante o ensino fundamental:

Excerto 3

A1: Na minha escola a gente tinha um programa que eu não tô lembrada o nome... era “Segundo tempo”. Aí no caso tinha metade do tempo, por exemplo, você estudava de manhã, você ia à tarde; aí, metade do tempo à tarde você passava jogando, fazendo algum esporte, e a outra metade você passava na sala de informática. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Essas falas ratificam o quanto a instituição escolar como um todo contribuiu para o acesso desses alunos às TD, condição primeira para a inclusão digital, segundo Buzato (2009). Ao mesmo tempo, relatos desses mesmos estudantes que, ainda jovens, afirmam terem tido acesso às TD na escola básica também garantem consistência à classificação de visitantes e residentes digitais (White e Le Cornu, 2011), que vem se sobrepondo à dicotomia nativos e imigrantes (Prensky, 2001). O excerto a seguir é um exemplar disso:

Excerto 4

P: Mas antes disso aqui [acesso à internet] na escola, vocês já utilizavam no celular!
Turma: Não!
A5: Celular é atualidade. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

A dicotomia nativos e imigrantes digitais, de Prensky (2000), utiliza a idade cronológica como elemento definidor da situação de um indivíduo frente às TD. No entanto, não basta ter nascido numa era em que os avanços tecnológicos difundiram-se para interagir com as TD como se essa fosse uma capacidade nata. O acesso, o contato com essas tecnologias é que são determinantes. O grupo afirma que o acesso à internet por meio do celular é algo recente para eles, que ainda são jovens. Para se ter uma ideia do quanto o fator cronológico não é determinante, dos sete alunos que participaram da entrevista, apenas um não nasceu na década de 1990 (período de popularização da internet, segundo Barton e Lee, 2015), conforme Quadro 1, na seção metodológica.

Alguns alunos afirmaram ainda não possuir acesso à internet em casa e ou o terem há pouco tempo. Assim,

a localização geográfica também atua como um fator determinante para essa condição.

Excerto 5

A5: No meu caso é assim: eu tenho computador só que eu não tenho internet. Aí, como o caso da [Aluna B], eu baixo os artigos e tal aqui, levo num *pendrive* e passo pro computador. Como eu sou do interior, aí o caso, pra eu usar a internet, eu vou na casa onde eu fico em [sede do município] aí tem internet aí eu faço meus trabalhos e tal. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Assim, num país com diversidades sociais, econômicas e geográficas como é o Brasil, a dicotomia nativos e imigrantes digitais (Prensky, 2000), que se baseia unicamente na idade dos sujeitos para classificá-los em relação ao seu envolvimento com as TD, não encontra respaldo. Nesse sentido, dados das pesquisas TIC Domicílio (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2016a) e TIC Educação (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2016b), realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação em 2015, corroboram essa constatação ao afirmarem que há diferenças significativas tanto no acesso à internet, quanto na qualidade desse mesmo acesso, de modo que áreas rurais possuem acesso à internet precário em relação a áreas urbanas, em todas as cinco regiões do país.

O contínuo dos visitantes e residentes digitais e o lugar do professor

Diferentemente da dicotomia de Prensky (2001), a classificação de White e Le Cornu (2011) baseia-se principalmente na motivação e no contexto para identificar as pessoas como residentes ou visitantes digitais. Nessa motivação para o desenvolvimento de práticas de letramentos com TD, a instituição escolar atua de maneira intensa para muitos estudantes. Um exemplo dessa atuação da instituição de ensino é apresentado no Excerto 6:

Excerto 6

A3: Minha escola não tinha uma disciplina específica, não que eu lembro, [...] eles levavam a gente de vez em quando pra mostrar como era, ensinava as coisas como ligar... só que eu sempre fui, eu sempre gostei dessas coisas, então, eu sempre aprendia muito mais rápido a mexer nisso. E, é, como eu vivia na biblioteca da minha escola, os professores acabavam deixando mais, eu mexia no computador, digitavam umas coisas pra mim mostrar mais como era... (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

A aluna A3, devido sua motivação pessoal, seus contatos, seu interesse, e também ao acesso permitido pelos profissionais da escola onde estudava, teve um envolvimento maior com as TD nessa fase escolar do que outros alunos, tanto de sua escola, quanto de outras. A motivação também pode ser entendida como uma necessidade imposta pelo trabalho, pela universidade, enfim, situações que exigem dos sujeitos atitudes frente às TD. No caso dos sujeitos dessa pesquisa, são as exigências acadêmicas determinantes do seu envolvimento com as TD.

Excerto 7

A3: Os professores passam muito *slide*, então, é, pro bolso, é muito ruim que você fique imprimindo. Eu imprimia a maioria das coisas, mas a gente já gasta tanto, que eu tô optando por ler no celular ou então no computador mesmo. Mas eu preferia que fosse livro tudo impresso, tudo livro físico. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

A mesma aluna A3 demonstra que está fazendo mais leituras pelo dispositivo móvel do que no impresso devido às demandas dos professores e a condições econômico-financeiras. Assim, corroborando White e Le Cornu (2011), com relação ao contexto, destaca-se a localização geográfica do *Campus* onde a pesquisa foi realizada, ou seja, uma cidade localizada no interior do estado, onde, segundo dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2016a, 2016b), normalmente o acesso à internet é precário se comparado a áreas urbanas.

Também relacionada à motivação e ao contexto, destacam-se práticas de letramentos acadêmicos com TD desenvolvidas pelos alunos. Muitos dos usos das TD são para fins de práticas de letramentos acadêmicos solicitadas pelos professores. Nesse caso, o relatório de aula prática foi um gênero que se destacou:

Excerto 8

A3: Porque, em relação ao relatório: você não acha tudo em livros e nem assim tem todos os livros ali, são a... tem disciplinas que têm poucos livros, então a maioria das pessoas pegavam, cê tinha que ir pra internet. Então, eu pesquisava muito, muito, é na internet pra fazer os relatórios e... é que não dá pra dizer sites específicos porque cada disciplina a gente entrava em vários sites... mas se for pra dizer o site que até hoje a gente... o *Scielo*, né? Que tinha artigos que eu pegava que era mais científico, mais confiável... (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Aqui o depoimento de A3 deixa indícios de algumas práticas, como a busca de conteúdos e o cuidado com a confiabilidade das fontes. A disseminação

da internet possibilitou a democratização do acesso à informação (Cunha, 2016), uma vez que possibilita a pessoas localizadas em diferentes regiões do planeta encontrar diversos materiais, com autoria reconhecida e com credibilidade técnico-científica, na rede. Além disso, a internet auxilia solucionar a questão da quantidade de livros disponível na biblioteca que, segundo a aluna, não era suficiente.

Outra prática de letramento acadêmico destacada pelos estudantes foi o seminário. Para tal prática, os alunos normalmente fazem apresentações em *slides*.

Excerto 9

P: Mas fora o relatório, mesmo em menor quantidade, qual um outro tipo de trabalho que também era pedido?

A3: Seminário.

A2: Seminários.

P: Apresentação de seminário?

A3: Desde o primeiro semestre que a gente...

P: Com *slides*?

A3: Ah hã, *slides*. Alguns professores pediam por escrito, fazia uma parte escrita e fazia a apresentação. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

A associação do seminário com os *slides* feita pela aluna A3 demonstra como essa prática ocorre normalmente na instituição, trata-se de uma prática própria do contexto acadêmico e à qual normalmente é associada a apresentação em *slides*. O modelo dos Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 1998, 2006) destaca questões de identidade, relações de poder e institucionais. Assim, como se trata de uma prática característica do professor que atua no contexto acadêmico; que os alunos passam a desenvolvê-la em situações nas quais assumem uma posição bastante ativa desse contexto, durante apresentação de seminários, percebe-se o quanto essa prática é perpassada por essas questões.

A apresentação em *slides* é bastante utilizada pelos professores daquela instituição. Produzir *slides* não é uma prática vernacular que os alunos desenvolvem com as TD. Logo, ao ingressarem no contexto acadêmico, eles são levados a aprenderem a desenvolver tal prática. É esperado que na apresentação de seminários sejam utilizados *slides*: “ah hã, *slides*”. Nota-se que além da apresentação oral em si e dos *slides*, alguns professores solicitam uma parte escrita sobre o tema da apresentação.

Além disso, as TD também alteraram as formas de acesso e interação com o conhecimento, o que tem consequências também na relação professor-aluno. O diálogo no excerto 10 demonstra como essas relações de poder (Lea e Street, 1998, 2006), estabelecidas entre professor e alunos, estão sendo afetadas pelas TD:

Excerto 10

A3: Em relação do que está no *slide* do professor. Mas, é, mesmo que você vê erro, a não ser que você vá falar com ele, dizendo: “não, seu *slide* tá errado e tudo”, na prova vai contar o que tá no *slide* dele.

Turma: [sobreposição de vozes]

A3: Quem é que vai chegar pro professor pra dizer isso: “seu *slide* tá tudo errado”? (Entrevista com alunos, 07/02/2017 in Mendes, 2017)

A fala da aluna deixa claro que apesar de os alunos identificarem informações equivocadas nos materiais, elaborados pelos docentes, existe um incômodo em expor isso a um professor. Além disso, de acordo com sua fala, embora equivocada essa informação apresentada pelo professor, a qual conta como verdadeira, revela como ocorrem as relações de poder entre alunos e professores neste contexto acadêmico (Lea e Street, 1998, 2006).

No entanto, também existem indícios de movimentação no lugar ocupado pelo professor, que deixa de assumir a posição de fonte exclusiva de informações absolutas e atuais (Cunha, 2016). Nessa movimentação, os próprios docentes, conforme a fala dos alunos, reconhecem e admitem que podem cometer equívocos.

Excerto 11

A7: Falando naquela questão [“erros” no *slides* do professor], ah, ele colocou uma coisa que... pronto: a norma da ABNT...

P: Está desatualizada...

A7: Isso, tá desatualizada, ele mesmo fala na sala, entendeu? (Entrevista com alunos, 07/02/2017 in Mendes, 2017)

Conforme o Excerto 11, o professor assume que pode estar equivocado, postura não condizente com professores, em uma perspectiva de educação tradicional, em que os docentes repassam os conteúdos para os alunos e, portanto, são considerados detentores do conhecimento de modo que, nessa posição que assumem, errar, e mais ainda, reconhecer tal erro, tornam-se atitudes condenáveis. Como indica Cunha (2016), no entanto, a relação das pessoas com o conhecimento, a instituição escolar e o papel do professor têm sido influenciados e transformados pelas TD. Dessa forma, outras relações de poder, mais democráticas e abertas, são estabelecidas no contexto universitário (Lea e Street, 1998, 2006).

Tecnologias digitais e letramentos vernaculares

Sobre o acesso às TD, um problema destacado pelos alunos é o sistema operacional dos equipamentos

da instituição, o Linux, que restringe seu uso por alguns estudantes pelo fato de não saberem interagir através dele.

Excerto 12

A6: [...] Outro problema que eu sinto aqui no caso na biblioteca daqui, da sala de informática da biblioteca, é o sistema operacional, que é o Linux, que eu não sei mexer... (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Os alunos corroboram a fala de A6 e destacam situações em que a falta de conhecimento sobre o Linux desencadeou alterações na formatação de documentos e em apresentações de *Powerpoint*. Nesse ponto, retoma-se o requisito para a inclusão digital apresentado por Buzato (2009), que é uma formação mínima sobre como interagir com as TD.

As experiências variadas levam as pessoas a terem envolvimento diferentes com os diversificados recursos digitais. Por exemplo, quando indagados sobre os usos mais comuns das TD, alguns alunos demonstraram familiaridade com um ou outro recurso, deixando explícito, em alguns casos, que não sabiam interagir ou nunca haviam acessado outros.

Excerto 13

A6: É. bom, costume usar algumas redes sociais, é...
P: Tipo?

A6: Tipo *Instagram*; o *Twitter* sou novato, não sei por onde vai as coisas... [...] E o *Facebook*, meu *Facebook* tem muita coisa [riso] tipo muita coisa estranha. Além dos amigos, né, eu grup..., eu tenho vários grupos de culinária, vários grupos referentes ao curso tecnologia em alimentos. [...] E... *smartphone* é direto comigo [risos] eu tô todo tempo conectado no *smartphone* pra saber o que está acontecendo no mundo. [...] Uso muito o *Youtube* pra buscar documentários, também relacionados ao curso ou algo que chame atenção; tem muitos documentários interessantes no *Youtube*. Filmes, é, também; baixo mais no *Youtube*, assisto mais no *Youtube* esses filmes disponível. É, é isso. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

O aluno A6 demonstra estar conectado com as TD frequentemente, inclusive para fins da graduação. No entanto, no *Twitter* diz não saber como funciona. Assim, de acordo com o contínuo de residentes e visitantes digitais (White e Le Cornu, 2011), A6 assumiria diferentes posições de acordo com a TD e com a motivação para seu uso.

Além disso, cabe destacar esse amalgamado de práticas com as TD para fins pessoais e da graduação, ou seja, A6 demonstra nessa fala que utiliza as redes sociais, que normalmente são associadas a práticas vernaculares, para atividades ligadas ao seu curso, como grupos de

culinária no *Facebook* e documentários no *YouTube* sobre assuntos do curso.

Também as atividades do dia a dia, como comunicar-se com amigos, acompanhar notícias ou solicitar refeições são realizadas pelas redes sociais:

Excerto 14

A1: Eu uso muito *Whatsapp*, né, pra conversar com os amigos. É... uso muito o *Facebook* também.

A2: Eu gosto muito também do *Youtube*, por causa que como nós não temos muito tempo de tá acompanhando a televisão, eu acompanho no *Youtube* depois, né, uma coisa que eu quero assistir e eu não tenho tempo de ver a TV, eu acompanho no *Youtube*. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Excerto 15

A5: Ah, hoje em dia existe duas lanchonetes aqui que você pode pedir por *Whatsapp* ou *Messenger* do *Face* [Facebook], e eles vão, é *delivery* né, vão deixar em casa. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Os alunos também demonstram que fazem bastante uso das TD no seu dia a dia para atividades diversas. Todos eles citaram práticas que realizam com e a partir das TD. Essas práticas incluem redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp* e ações de busca para assistir a filmes, acompanhar séries, manter-se atualizados sobre o que está acontecendo ao redor do mundo.

Como afirmaram Barton e Lee (2015), as práticas de letramentos vernaculares foram bastante modificadas pelas TD e não é só uma questão de estar *online*, pois muitas dessas práticas são realizadas *offline*, embora mantenham relação direta com a rede. É o caso de alguns exemplos em que alunas desenvolvem certas ações para utilizarem as TD mesmo sem internet.

Excerto 16

A3: Mas, predominantemente, eu baixo na internet e assisto em casa porque... não, porque a questão que pra mim baixar é melhor porque se faltar energia ou se cair internet, vai tá lá no meu computador. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Excerto 17

A5: Assim, final de semana eu não costume usar porque eu moro no interior aí lá não tem acesso, só no vizinho [riso]. Assim, eu uso muito pra baixar, é, documentos, é, fotos, esse tipo de coisa; pra questão de estudos; e uso muito o *Whatsapp* pra conversar com alguém que está longe e tal; *Facebook*; escuto

muita música quando eu tô em casa; e tudo mais [riso].
(Entrevista com alunos, 07/02/2017)

O acesso à internet ainda não está unificado em todas as regiões do país, principalmente nas localidades do interior (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2016a). Além disso, tem um custo financeiro elevado para muitos alunos. Por isso, o acesso no *Campus* é de fundamental importância para eles, tanto para atividades relacionadas ao curso, quanto para práticas vernaculares.

Esses dois tipos de práticas estão cada vez mais associados. Isso é revelado no decorrer das falas dos alunos. Primeiramente eles dizem ter pouco tempo livre para fazer usos pessoais das TD.

Excerto 18

A6: Eu falei que costumo assistir animes e séries, mas eu faço isso realmente mais no tempo livre ou no fim de semana como dá. Porque eu acabo substituindo, por exemplo, quando eu vou dormir muito tarde, eu não vou dormir muito tarde assistindo uma série ou assistindo um filme, mas revendo artigos, é, vendo projeto, esse tipo de coisa. [...] Então, se a gente tá aqui, aí acaba focando mais. Alguns colegas acham ruim, alguns amigos acham ruim porque acaba focando a conversa pra faculdade. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Excerto 19

A7: Assim, comigo o mínimo de tempo que sobra depois que a gente sai da faculdade, né. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Mas além da questão do tempo livre, eles demonstram que muitas dessas práticas são realizadas no próprio *Campus* a partir de demandas do curso de graduação.

Excerto 20

A7: A gente é muito, hoje a gente tá muito focado nisso hoje em dia, né. A gente não consegue se desligar nem na aula, porque até, até na aula a gente tá baixando, sei lá, o roteiro da aula prática...

A5: É.

A3: Ou tá lendo coisa de outra aula.

A7: Pois é. Você... tudo hoje em dia tá ligado a isso, né. É meio difícil você se desligar.

A5: Até o grupo é no *Whatsapp*. Tem que ficar direto ligado.

A7: Cê quer saber onde é que vai ser a sala, vai lá no grupo da sala. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Quer para fins de comunicação, quer para estudo e acesso aos materiais, os alunos demonstram que estão sempre conectados à rede também dentro do *Campus*. Os avanços tecnológicos vivenciados no dia a dia pelos alunos nem sempre são acompanhados no mesmo ritmo pela instituição de ensino. Prova disso é o fato de o sistema disponibilizado pelo *Campus* para acompanhamento acadêmico, bem como disponibilização de material de estudo, possuir limitações, conforme destacou A3:

Excerto 21

A3: Houve uma mudança. Houve uma mudança: nos dois primeiros semestres, a gente usava predominantemente o [sistema] Acadêmico. Tudo era o Acadêmico, todos os *slides* de aula, é, roteiro pra prática, que pra aula prática a gente tinha um roteiro antecipadamente, e as notas... só que na medida que no terceiro semestre, os professores... porque assim, eles começam a enviar coisas muito pesadas aí o Acadêmico não suportava. Então eles disseram pra gente fazer um *e-mail* da turma e aí todos os professores passaram a usar o *e-mail* da turma. Mandar *slides*, mandar algum aviso, mandar vídeo também que no Acadêmico não mandava vídeo...

P: Esse *e-mail* da turma é no *g-mail*?

A3: É, no *g-mail*.

P: A maioria usa *g-mail*?

A5: A maioria. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Interessante destacar a utilização de um recurso digital não oficializado pela instituição para disponibilização de materiais pelos professores. Da mesma forma que acontece com o grupo da turma no *Whatsapp*, os docentes e discentes encontram maneiras alternativas e eficientes de fazerem a comunicação e o processo pedagógico fluírem. Os alunos também demonstram utilizar os recursos digitais para aprendizagem e comunicação entre a turma sobre diversas questões relacionadas ao curso:

Excerto 22

A6: Rrsr... um *slide*, algum artigo que eles pu... dispo... botam disponível pra gente acessar. Ou quando é pra resolver alguma coisa entre a gente, tirar dúvida entre a gente, que a gente tem um grupo, né, que agora é...

P: Grupo de quê?

Grupo: *Whatsapp*.

A6: De *Whatsapp*, que a gente consegue tirar dúvidas, A5: E também o *e-mail* da turma...

A6: Ah se vai precisar de uma coisa se não vai precisar, e a gente vai se ajudando também nessa questão do grupo, né, todos concordam, né? (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

De modo colaborativo, o grupo de *Whatsapp* os auxilia tanto na comunicação de questões relativas à aprendizagem, como questões mais genéricas relativas ao curso entre os próprios alunos, bem como entre estes e os professores. São formas de enfrentar determinadas limitações impostas pela instituição, como as do sistema acadêmico e do *e-mail* institucional.

Com base nesse dado, evoca-se Cassany (2010) que destaca a importância de se trabalhar a partir das práticas vernaculares com TD que os alunos já desenvolvem. Durante a OPA nº 01, foi utilizado um vídeo, que está disponível no *Youtube*, no qual um professor trabalha os assuntos de química (DNA e RNA) em forma de música, paródia. Após a apresentação do vídeo, a professora indicou a página, na internet, do referido professor que possui outros vídeos sobre outros assuntos relacionados à disciplina de Química.

Durante a entrevista, A3 relata sua experiência com os vídeos:

Excerto 23

A3: Na disciplina de química geral, é, tem um professor no *Youtube* que eu...

A6: Que tirava muitas dúvidas.

A3: [nome do professor]...

A6: [nome do professor]?

A3: [nome do professor], ele é um professor de química maravilhoso e, é... não que [nome da professora] seja uma professora ruim, mas que o complemento de estudar com ela e estudar com ele no *YouTube* foi sensacional. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

O Excerto 23 acima mostra como os alunos interagem com esses vídeos e contribuições que eles apontam do *YouTube* para a aprendizagem na disciplina de química geral. A fala da aluna A6 indica que através de vídeos no *YouTube* eles conseguiam esclarecer dúvidas em relação ao conteúdo, uma vez que os vídeos tratam do mesmo assunto da disciplina, porém de uma forma diferente; alguns inclusive através de músicas, paródias, conforme observado durante a OPA nº 01.

Os trechos de fala de A3 revelam a intensidade da contribuição desses vídeos na compreensão do conteúdo pela aluna, uma vez que ela faz um julgamento de valor ao afirmar que o professor do vídeo é “maravilhoso” e que a experiência de complementar os estudos de química geral com vídeos foi “sensacional”. Em seguida ela tenta justificar sua supervalorização do professor do vídeo ao afirmar que a professora da instituição não era “ruim” e, na sequência, desloca o mérito da aprendizagem para a junção, o “complemento” das duas formas de estudar – presencialmente, no *Campus*, e através dos vídeos no *YouTube*.

Esse excerto, assim como toda a análise aqui realizada, apresenta a convivência de práticas vernaculares de

letramentos com TD no contexto investigado, bem como contribuições dessas práticas para a aprendizagem dos alunos. Tal constatação, corroborada por Cassany (2010), aponta para a necessidade e importância da instituição educacional adotar uma postura de abertura a essas práticas vernaculares de letramentos com TD.

Considerações finais

Com este artigo, o objetivo foi analisar relações entre práticas vernaculares e dominantes de letramentos com TD desenvolvidas por alunos de um curso de graduação tecnológica. Nessa análise, o contexto, no qual os sujeitos estão inseridos, é determinante para o desenvolvimento de práticas de letramentos com TD. Em consequência, julga-se inadequada a classificação largamente utilizada de nativos e imigrantes digitais, proposta por Prensky (2001), e opta-se pelo contínuo dos visitantes e residentes digitais, de White e Le Cornu (2011). Compreende-se que apesar de dificuldades para ter acesso à internet e às TD, os sujeitos investigados desenvolvem práticas de letramentos com as TD, com motivações e em contextos diferenciados, evidentemente.

Os dados apontam, ainda, que os sujeitos desenvolvem não apenas práticas de letramentos consideradas oficiais, ou seja, aquelas que são propostas ou decorrentes do contexto da ES. Nesse mesmo contexto e com finalidades muitas vezes voltadas para atividades relacionadas ao curso de graduação, os alunos desenvolvem práticas de letramentos com TD classificadas como vernaculares, aquelas mais relacionadas às experiências e propósitos cotidianos (Barton e Lee, 2015). São nessas práticas, normalmente desconsideradas e ou até ignoradas pela instituição educacional – como o uso de diferentes redes sociais, pesquisas na internet e aplicativos de celular –, que os estudantes mais fazem uso das TD.

Com os dados, há marcas de que os professores também lançam mão de práticas de letramentos vernaculares com TD para fins acadêmicos, como o estabelecimento de comunicação com os alunos e o compartilhamento de materiais de estudos. Embora predomine o uso das TD como ferramenta (Fiad e Miranda, 2014), quando essas práticas vernaculares com TD são introduzidas no processo de ensino e de aprendizagem – como foi o caso dos vídeos de química – elas contribuem de maneira significativa para a aprendizagem pelos estudantes, por apresentarem uma linguagem diferente daquela que é utilizada no ensino presencial do *Campus*, o que torna determinados conteúdos melhor compreensíveis pelos alunos.

Assim, este trabalho pretende contribuir com a discussão acerca das TD em práticas de letramentos acadêmicos, bem como sobre a inclusão de práticas de letramentos vernaculares com TD por parte de instituições educacionais, sua viabilidade e efetividade em relação à aprendizagem. Para isso, defende-se que, tanto

as TD quanto as práticas de letramentos vernaculares, ao serem incluídas nas instituições educacionais, possam constituir-se em elementos que auxiliem a transformar a prática pedagógica que se desenvolve nessas instituições, levando em consideração a motivação e o contexto dessa prática, assim como aspectos da realidade social, histórica e cultural dos estudantes.

Referências

- ANDRÉ, M.E. 2009. *Etnografia da prática escolar*. 16ª ed., São Paulo, Papirus, 132 p.
- BARTON, D.; LEE, C. 2015. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo, Parábola Editorial, 270 p.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. 1994. Características da investigação qualitativa. In: R.C. BOGDAN; S.K. BIKLEN, *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora, p. 47-51.
- BUZATO, M. el K. 2009. *Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC*. DELTA, 25(1):1-38. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>
- CASSANY, D. 2010. Leer y escribir literatura al margen de la ley. In: Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, 1º. Madrid. 2010. *Actas y Memoria del Congreso*. Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. 2010. CILELIJ, p. 497-514. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.32>
- CASSANY, D.; HERNÁNDEZ, D. 2012. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14(jan.-jun.):126-141.
- CUNHA, M.I. da. 2016. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, 29(97):87-101.
- FIAD, R.S. 2015. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, (6):23-34.
- FIAD, R.S.; MIRANDA, F.D.S.S. 2014. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas de um curso de Letras de uma universidade pública. *Revista Colineares*, 1(1):31-50.
- FISCHER, A. 2008. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, 30(2):177-187.
- FRITZEN, M.P. 2012. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: M.P. FRITZEN; M.I. LUCENA (orgs.), *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, Edifurb, p. 55-71.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(6):157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LEA, M.R.; STREET, B.V. 2006. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4):368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- LEFFA, V. 2016. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: J. ARAÚJO; V. LEFFA (org.), *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo, Parábola Editorial, p. 137-153.
- MARCUSCHI, L.A. 1986. *Análise da enunciação*. São Paulo, Editora Ática, 94 p.
- MENDES, M.A. 2017. *Letramentos acadêmicos na educação profissional e tecnológica: práticas de docentes com tecnologias digitais*. Blumenau, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, 177 p.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. 2016a. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>. Acesso em: 20/08/2017.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. 2016b. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes>. Acesso em: 20/08/2017.
- PRENSKY, M. 2001. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5):1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- RISTOFF, D. 2013. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, 3(jan.-jun.):5-49.
- ROJO, R.H.R. (orgs.). 2013. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Parábola, 216 p.
- STREET, B. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo, Parábola Editorial, 240 p.
- WHITE, D.; LE CORNU, A. 2011. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(95):1-8. <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>

Submetido: 29/04/2018

Aceito: 02/10/2018