

Artigo

Tecnologias digitais e escrita acadêmica no ensino superior: um estado da arte

Digital technologies and academic writing in higher education: a state of the art

Tecnologías digitales y escritura académica en la educación superior: un estado del arte

***Luzia Bueno¹**

****Mara Silvia Pasian²**

*Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP, Brasil

**Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André-SP, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa situada na perspectiva histórico-cultural, de cunho bibliográfico, que visou investigar como as tecnologias digitais podem afetar o desenvolvimento da escrita acadêmica no ensino superior. Com o aumento progressivo da EaD, há também a disseminação de um discurso sobre o poder das tecnologias digitais de alterar positivamente a Educação. Contudo, é preciso um olhar crítico para elas, considerando que carregam valores ideológicos e refletem uma lógica de mercado que não deveria ser transferida para a educação. Na busca do objetivo geral da pesquisa, os seguintes objetivos específicos foram considerados: a) Investigar quais são as tecnologias digitais que aparecem nos estudos científicos sobre a escrita acadêmica; b) Identificar quais são as contribuições e/ou obstáculos que as tecnologias digitais trazem para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para isso, foi realizado um estado da arte na base de dados de dissertações e teses da Capes, com os descritores “escrita acadêmica, tecnologias digitais e ensino superior”, para se verificar as pesquisas sobre esta temática desenvolvidas nos últimos cinco anos. Os resultados apontam que, apesar de haver muitas pesquisas sobre as tecnologias digitais nos últimos anos, ainda há uma lacuna quanto aos estudos que enfocam a escrita acadêmica mediada por tecnologias no ensino superior.

Abstract

This article aims to present the results of a research, located in the historical-cultural perspective, of a bibliographic nature, which aimed to investigate how digital technologies can affect the development of academic writing in higher education. With the progressive increase in distance education, there is also the dissemination of a discourse on the power of digital technologies to positively change education. However, it is necessary to take a critical look at them, considering that they carry ideological values and reflect a market logic that should not be transferred to education. Related to

¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, Doutor em Linguística Aplicada. Líder do grupo de pesquisa “ALTER-LEGE”. ORCID id: 0000-0003-1397-1482. E-mail: luzia_bueno@uol.com.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão da Inovação, Doutora em Psicologia. ORCID id: 0000-0002-4974-0750. E-mail: marasilviapas@gmail.com



the broad objective of the research, the following specific objectives were considered: a) Investigate what are the digital technologies that appear in scientific studies on academic writing; b) Identify what are the contributions and / or obstacles that digital technologies bring to the development of academic writing. For this, a state of the art was carried out in the database of dissertations and theses of Capes, with the descriptors "academic writing, digital technologies and higher education", to verify the research on this theme developed in the last 5 years. The results show that, although there has been a lot of research on digital technologies in recent years, there is still a gap in studies that focus on academic writing, mediated by technologies, in higher education.

Resumen (obrigatório)

Este artículo tiene como objeto presentar los resultados de una investigación situada en la perspectiva histórico-cultural, de carácter bibliográfico, tuvo como principal objetivo investigar cómo las tecnologías digitales pueden afectar al desarrollo de la escritura académica en la educación superior. Con el aumento progresivo de la EaD (educación a distancia), también hay una difusión de un discurso sobre el poder de las tecnologías digitales para cambiar positivamente la Educación. Sin embargo, se necesita una mirada crítica a ellos, considerando que llevan valores ideológicos y reflejan una lógica de mercado que no debe trasladarse a la educación. En la búsqueda del objetivo general de la investigación, se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) investigar cuáles son las tecnologías digitales que aparecen en los estudios científicos sobre la escritura académica; b) Identificar los aportes y/u obstáculos que las tecnologías digitales traen para el desarrollo de la escritura académica. Para ello, se realizó un estado del arte en la base de datos de tesis y tesis de la CAPES, con los descriptores "escritura académica, tecnologías digitales y educación superior", para verificar las investigaciones sobre esta temática desarrolladas en los últimos cinco años. Los resultados muestran que, aunque se ha investigado mucho sobre las tecnologías digitales en los últimos años, sigue habiendo un vacío en el número de estudios centrados en la escritura académica mediada por la tecnología en la educación superior.

Palavras-chave: Escrita acadêmica, Tecnologias digitais, Ensino superior.

Keywords: Academic writing, Digital technologies, Higher education.

Palabras clave: Escritura académica, Tecnologías digitales, Educación superior

Introdução

A Educação a Distância (EaD) vem ganhando destaque nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, uma vez que ela cumpriria a promessa de ampliar o acesso à educação e, simultaneamente, elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil, conforme podemos ver no discurso de seus defensores, seja na mídia, seja na legislação que vem se alargando para possibilitar o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Com a EaD, há também a disseminação de um discurso sobre o poder das tecnologias digitais de alterar positivamente a Educação. Contudo, é preciso um olhar crítico para as tecnologias digitais, considerando que elas carregam valores ideológicos e refletem uma lógica de mercado que não deveria ser transferida para a educação, cuja especificidade tem que ser mantida (Ferreira; Sá Carvalho, 2018). Porque visamos, na educação, à formação de um ser humano, mais do que apenas a de um trabalhador para países emergentes,



temos que alterar o discurso que só endossa um lado da relação entre educação e tecnologias digitais, disseminando uma visão de que a tecnologia, por si só, poderia salvar a educação de todos os seus problemas.

Tal discurso desconsidera que o trabalho docente é uma atividade complexa, sujeita às interferências das condições de produção, das prescrições, dos vários sujeitos implicados e dos recursos – como as tecnologias digitais – colocados à disposição do professor. Isso pode ser notado a partir das pesquisas das Ciências do Trabalho, como Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004) e Clínica da Atividade (Clot, 1999). Logo, as tecnologias digitais são apenas uma das variáveis que podem afetar as relações de ensino e de aprendizagem.

Partindo dessa compreensão da tecnologia e buscando verificar se ela pode contribuir para amenizar um problema grave no ensino superior, que é o da apropriação da escrita acadêmica, realizamos um estado da arte sobre a relação entre tecnologias digitais e escrita acadêmica. Nesse estado da arte, buscamos: a) investigar quais são as tecnologias digitais que aparecem nos estudos científicos sobre a escrita acadêmica; e b) identificar quais são as contribuições e/ou obstáculos que as tecnologias digitais trazem para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Este estudo partiu da hipótese de que: a) haveria poucos trabalhos sobre a relação entre tecnologias digitais e escrita acadêmica no Ensino superior; b) nesses poucos haveria uma ênfase nos aspectos positivos dessa relação; e c) a escrita não seria considerada em sua complexidade.

Nos últimos anos, muitas têm sido as publicações sobre a escrita acadêmica, devido ao fato de que muitos estudantes chegam ao ensino superior com dificuldades para produzirem os gêneros textuais esperados nesse nível de ensino. Paralelamente a isso, também assistimos ao aumento das produções sobre a importância de se empregarem tecnologias digitais no ensino superior e sobre a potencialidade destas no desenvolvimento dos alunos.

Ao olharmos as publicações sobre os dois temas, notamos que eles ainda estão isolados nas produções científicas, e as relações entre a escrita acadêmica e as tecnologias digitais não aparecem explicitamente. Contudo, há uma insistência em vários níveis (federal, estadual e institucional), em respeito às portarias Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) e Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), para que os cursos de graduação presenciais tenham até 40% das disciplinas em educação a distância (EaD) e, entre estas, em várias instituições, são as disciplinas de Leitura e Produção de Textos as primeiras a ganhar o espaço virtual.

Pensando nesse contexto, é preciso verificar se já há estudos que apontem os benefícios ou malefícios do uso ao menos de algumas tecnologias digitais para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Com isso, será mais fácil propor o aprimoramento de tecnologias ou mesmo a exclusão de outras na organização de disciplinas em EaD de Leitura e Produção de Textos.

Para realizar o estado da arte, optamos por utilizar o banco de teses e dissertações da CAPES, pois nela se encontra o depositário de todos os trabalhos recentes defendidos em todo Brasil, e é fácil o acesso a eles para a pesquisa bibliográfica, por ser totalmente *online*.

A fim de apresentar os resultados de nossa pesquisa, bem como o aporte teórico que a fundamenta, organizamos o nosso artigo em quatro seções. Na

primeira, apresentaremos o referencial teórico sobre escrita acadêmica e tecnologias digitais; na segunda, a metodologia empregada; na terceira, traremos os estudos sobre as tecnologias digitais e a escrita. E, na última seção, exporemos nossas considerações finais.

2. Escrita acadêmica e tecnologias digitais

Na universidade, a escrita acadêmica assume uma grande importância, uma vez que será por meio dela que os alunos serão avaliados e poderão também produzir e divulgar conhecimentos durante e até mesmo após o curso de graduação. Dessa forma, já faz parte dos cursos, em muitas universidades, a orientação para propor atividades que propiciem o letramento acadêmico dos alunos, ainda que não haja consenso sobre o tipo que será proposto (Lousada; Dezutter, 2016).

Segundo Lea e Street (2014), haveria três perspectivas ou modelos de trabalho com a leitura e a escrita na universidade: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos. No primeiro modelo, de habilidades de estudo, defende-se o letramento como habilidade individual e, portanto, bastaria ensinar aspectos gerais da língua que o estudante conseguiria empregá-los tranquilamente em qualquer gênero textual que fosse solicitado a ele para escrever.

No segundo modelo, de socialização acadêmica, supõe-se que “os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a reproduzi-lo sem obstáculo” (Lea; Street, 2014, p. 479). Já no terceiro modelo, de letramentos acadêmicos, busca-se também um trabalho com gêneros acadêmicos, mas considerando que eles estão imersos em relações de conflitos, tensões e poder.

Os dois primeiros modelos, conforme Lea e Street (2014), são fortes nas universidades, mas é preciso buscar inserir a terceira perspectiva, pois os estudantes não chegam ao ensino superior desprovidos de conhecimento de escrita e, muitas vezes, ocorre um choque entre o que eles já sabem e o que os docentes lhes propõem.

Logo, a relação ensino e aprendizagem da escrita acadêmica não é um processo neutro; ele é prenhe de tensões: entre docentes, pois nem todos têm as mesmas concepções acerca dos gêneros a serem ensinados (o que é resumo ou resenha ou “trabalho final” para cada professor?); entre estes e seus alunos (o que o discente pode tomar como referência: o que já conhecia do ensino médio ou o que viu com algum professor do nível superior?), entre todos eles e os materiais didáticos produzidos por terceiros, que podem trazer ainda outras concepções sobre os gêneros e sobre os conhecimentos prévios dos alunos.

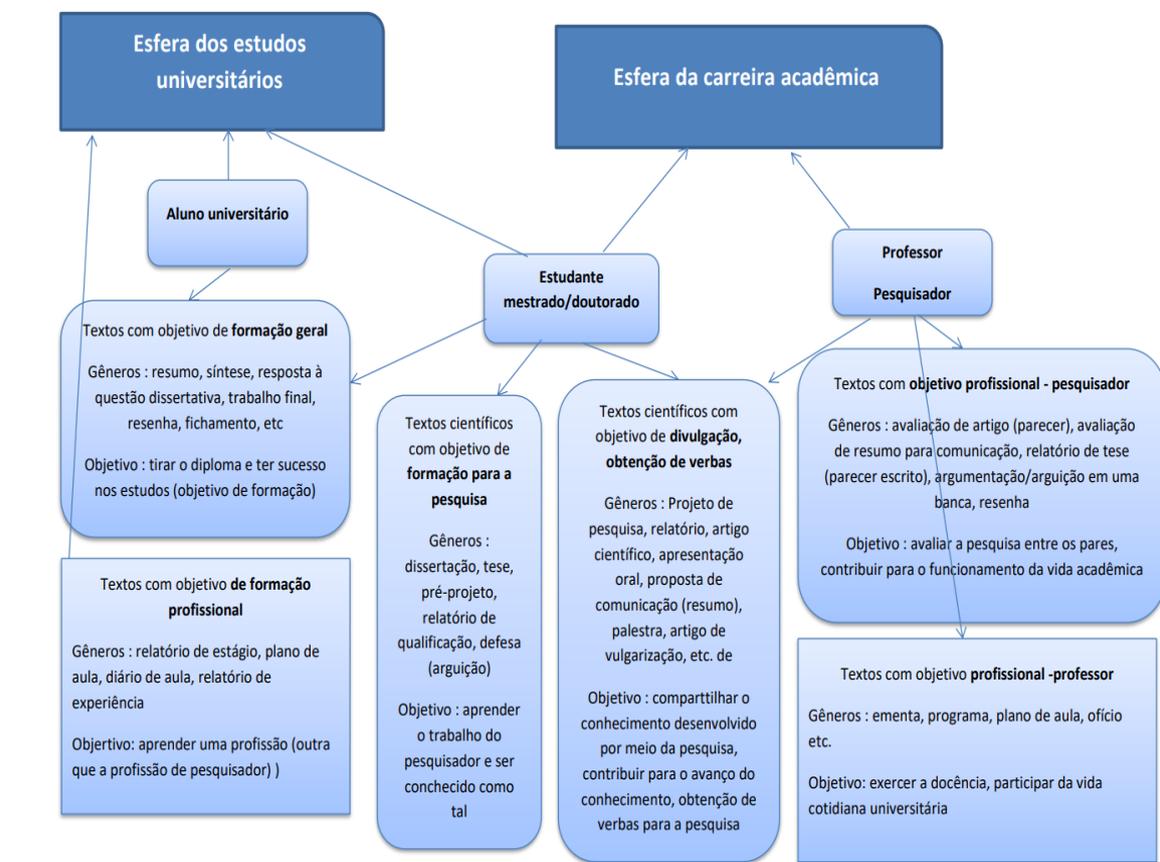
Zavala (2010) faz uma análise das relações de uma aluna com a linguagem que ela vai aprendendo na universidade. Para a aluna, é um choque ter que falar com palavras “alheias” e sem usar a primeira pessoa, além de não poder ter espaço para falar desses estranhamentos. Será que, para boa parte dos docentes, faz parte de seu trabalho: a) questionar seus alunos sobre suas concepções de texto advindas do seu letramento no grupo social ou profissional de origem; b) introduzir os gêneros acadêmicos, admitindo que eles foram o resultado de uma escolha de um dado grupo e em certo momento histórico; logo,

não são os melhores de todos, mas os concebidos como superiores naquele momento; c) perceber a complexidade da dimensões da escrita e a importância de trabalhar com elas?

Conforme Street (2014) e Kleiman (1995), é preciso admitir a existência de um letramento plural, ou seja, não há o letramento certo; cada grupo social desenvolve o seu letramento de acordo com as suas necessidades. Assim, somos todos letrados, mas não em todos os letramentos possíveis, porque não convivemos com todos os grupos sociais ou profissionais. Um médico terá um letramento diferente de um professor e de um agricultor, mas todos são letrados.

Ao adentrarmos no espaço específico da universidade, é preciso ainda, segundo Lousada e Dezutter (2016), perceber que há gêneros para os estudos (fichamentos, provas etc.), para a formação profissional (relatórios de estágios etc.), para a formação de pesquisador (projeto de pesquisa, relatório de Iniciação Científica etc.), os quais são escolhidos e podem variar tanto com o tempo quanto com os docentes encarregados das disciplinas.

Figura 1 – Gêneros textuais produzidos na universidade.



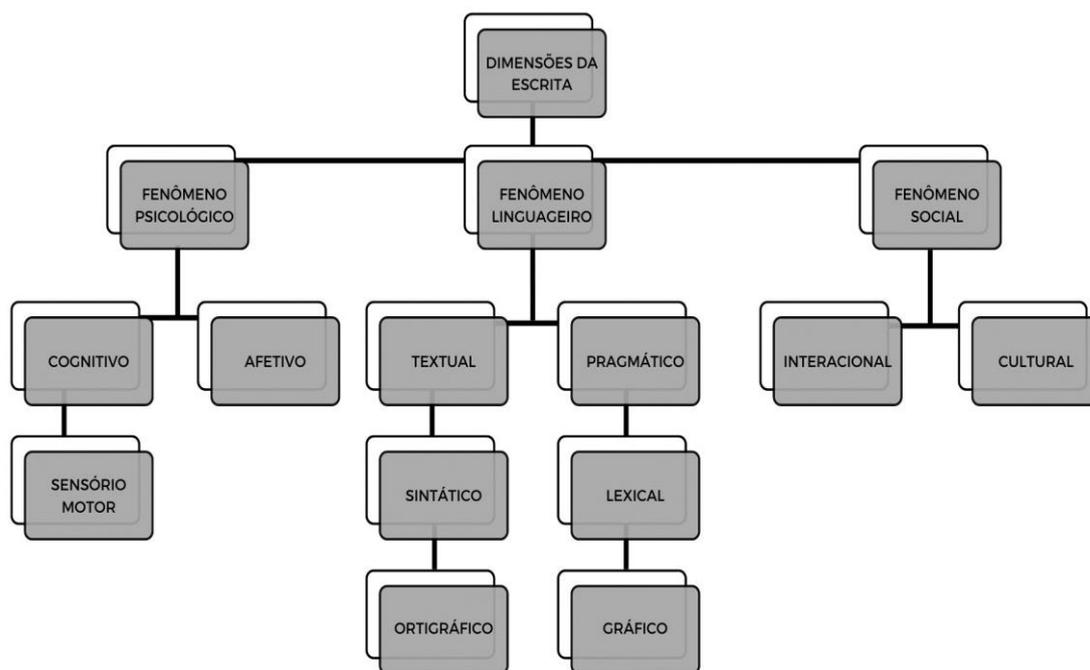
Fonte: Lousada e Dezutter (2016, p. 2).

É preciso ainda considerarmos a cultura disciplinar, pois, como vemos em Tonelli (2017), um mesmo gênero textual – um artigo científico, por exemplo – pode variar, conforme seja de uma ou outra área, como os de Linguística ou de Literatura.

Além de perceber a variação dos gêneros e de suas funções, é necessário também compreender que a escrita tem diferentes dimensões, conforme a

Figura 1, que devem ser consideradas em um processo de ensino: há uma dimensão articulada ao fenômeno psicológico; uma outra, ao fenômeno linguageiro; e uma última, ao social. Assim, escrever um texto não envolve só uma relação com a correção gramatical, e o ensino deveria considerar isso.

Figura 2 – As dimensões da escrita.



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20).

Como podemos ver, o ensino e a aprendizagem da escrita são complexos e demandam a consideração de vários fatores, como os indicados anteriormente. Para dar conta do ensino com essa complexidade, pesquisadores do Departamento de Didática da Universidade de Genebra propõem assumir os gêneros textuais como ferramenta de ensino (Bronckart, 1999; Schneuwly; Dolz, 2004) que, se for apropriada por estudantes e professores (Machado; Lousada, 2010), pode tornar-se um instrumento psicológico (Vigotski, 1997), contribuindo para o desenvolvimento humano.

Com a chegada das tecnologias digitais ao ensino, elas também podem somar-se ao trabalho com a escrita, propiciando o desenvolvimento dos alunos e dos professores, se forem apropriadas e tomadas, desse modo, como um instrumento psicológico, auxiliando o agir escritural; mas também podem tornar-se um obstáculo, ficando apenas no plano do artefato (Machado; Lousada, 2010), caso sejam empregadas apenas como um substituto da lousa e do giz e do livro didático.

Conforme Mill e Pimentel (2010), é preciso atenção em relação às tecnologias no espaço escolar, uma vez que inovações tecnológicas não significam necessariamente inovações pedagógicas. Mas essa confusão é vista na área de Educação com a difusão de discursos que apregoam que o emprego de uma nova tecnologia poderia resolver todos os problemas do ensino, quer sua qualidade, quer, até mesmo, a inclusão social.

Para Ferreira e Sá Carvalho (2018, p. 5), temos que ser mais críticos em relação a esses discursos, pois “a área de Educação e Tecnologia constitui-se, primordialmente, a partir de uma série de expressões e rótulos que precisam ser problematizados em diálogos mais produtivos e próximos às discussões e aos questionamentos no próprio campo da Educação”.

Ainda que vivamos na era do acesso (Mill; Pimentel, 2010), cabe à Educação contribuir para que tenhamos uma visão crítica acerca das tecnologias. Para isso, faz-se necessário olhar com mais atenção para todos os dados que temos, a fim de ressaltar suas qualidades e potencialidades, mas também apontar e buscar corrigir seus limites.

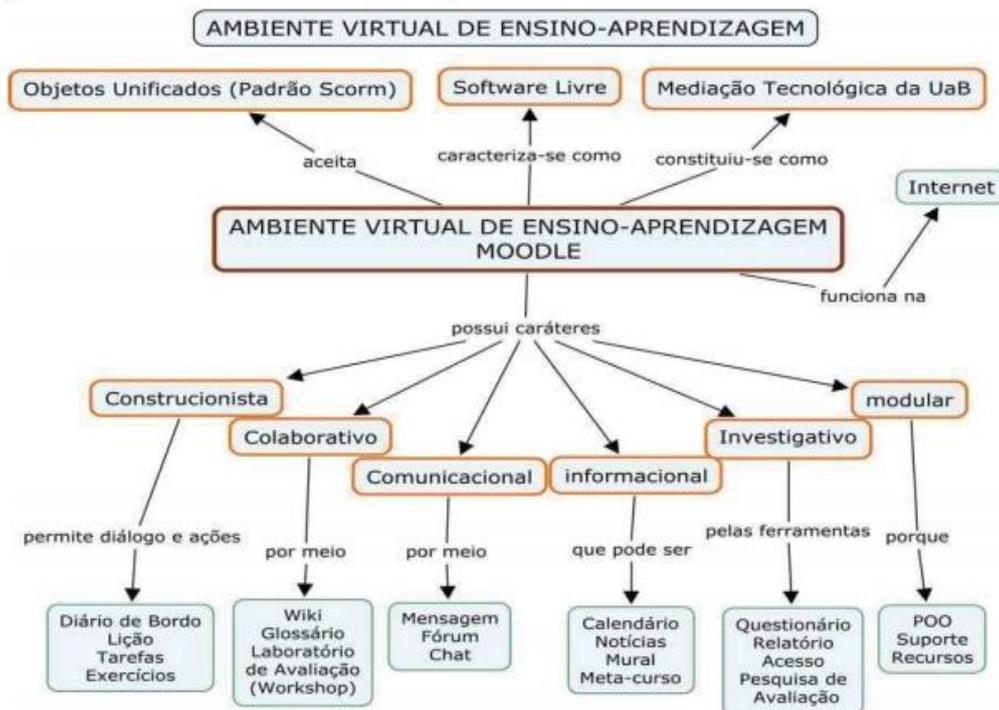
Os marcos regulatórios da Educação a Distância (EaD) no Brasil iniciam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 80, que trata da possibilidade de empregar essa modalidade de educação em todos os níveis e de ensino. Nos anos seguintes, novas regulamentações viriam, até chegarmos à situação atual, em que já é possível, mesmo nos cursos presenciais, haver 40% dos componentes a distância.

De acordo com o último relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), de 2018, os números relativos a essa modalidade têm crescido gigantescamente, com o número de alunos passando de 528 mil, em 2009, para mais de 9 milhões, em 2018 (cursos totalmente a distância, semipresenciais, livres). E a área de formação de professores tem sido a mais atingida, uma vez que “o maior índice de matrículas registrado foi o de cursos superiores de licenciatura (324.302), seguido de cursos superiores que agregam bacharelado e licenciatura (306.961)” (ABED, 2019, p. 62).

Valente (2010), apoiando-se, como nós, na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, defende a importância da interação e da mediação nas relações de ensino e aprendizagem, a fim de que ocorra o desenvolvimento humano. Partindo desta perspectiva, Valente (2010) classifica em três as diferentes abordagens que são empregadas na EaD: *broadcast*, estar junto virtual (*learning network*), virtualização da escola tradicional.

Para Valente (2010), na abordagem *broadcast*, os meios tecnológicos têm a função de fazer a transmissão de informações para os alunos, mas sem interação destes com o professor, como ocorre quando se usam as teleaulas, válidas para todo um estado ou país, como é o caso do Telecurso 2000. Esse modelo permite atingir muitos alunos ao mesmo tempo, mas, sem a interação com o outro, pode não contribuir tanto para o desenvolvimento do conhecimento do aluno.

Na abordagem do estar junto virtual (ou *learning network*), “o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento” (Valente, 2010, p. 34), por meio da exploração de diferentes tecnologias, como vemos em alguns cursos para turmas pequenas que se utilizam do Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) e de suas várias ferramentas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esse modelo gera a interação e o desenvolvimento do conhecimento, mas pressupõe também condições de trabalho que possibilitem um professor ou tutor para cada grupo pequeno de alunos. No caso do Moodle, conforme Artigas (2016), baseando-se em Bastos, há vários recursos para a interação, como visto na Figura 3

Figura 3 – O ambiente Moodle e suas possibilidades.

Fonte: Bastos et al. (2009³, p. 4 apud ARTIGAS, 2016, p. 112).

Na abordagem da escola virtual, ocorre, na verdade, a “virtualização do ensino tradicional”, ou seja, trabalha-se com o emprego de tecnologias, mas para transmitir informações em atividades típicas da escola, como leitura de materiais em pdf e depois a resposta a essas questões. Isso pode atender um grande número de alunos, mas, nesse caso, não há interação entre discentes e professor.

Todas essas abordagens, como se pode ver, apresentam vantagens e desvantagens e não podem, por isso, ser postas como uma solução para os problemas do ensino e, muito menos, estão igualmente em condições de propiciar o desenvolvimento do conhecimento.

Independentemente de um olhar mais crítico para elas, conforme o relatório da ABED (2019), é possível detectar ocorrências de marcas das três abordagens, pois os recursos mais empregados em 2018 foram a teleaula (aulas videogravadas), tanto em cursos totalmente a distância (92,6%) quanto em cursos semipresenciais (81,8%); e os textos digitais (artigos, livros, apostilas), com cerca de 80% em ambos os tipos de cursos para tratar dos conteúdos. Para a interação, os canais empregados foram os fóruns e os *e-mails*, além de encontros presenciais.

Como podemos ver, há vários recursos para se conciliar o ensino de escrita acadêmica às tecnologias. Veremos nas próximas seções se isso vem sendo investigado nas pesquisas.

³ BASTOS, F. da P. de (Coord). Regularidades e transformações em hipermídia educacional: projeto submetido ao Edital MCT/CNPq 02/2009. Disponível em <http://itautecmoodle.proj.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=932> Acesso em: 18 de set. 2014.

3. Metodologia

Nesta pesquisa, realizamos um estado da arte que, conforme Ferreira (2002, p. 257), caracteriza pesquisas que podem ser definidas.

[...] como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Fazer um estado da arte é coerente com um quadro teórico de pesquisas que assume a ciência como histórica e, portanto, em constante processo de desenvolvimento. Investigar os estudos anteriores permite conhecer como a história de uma dada área de estudos tanto se desenvolve quanto fornece pistas a respeito de questões que carecem de maior investigação.

Para realizarmos o estado da arte em nossa pesquisa, buscamos verificar as teses e dissertações da plataforma CAPES dos últimos 5 anos que abordam a relação tecnologias digitais e escrita acadêmica no nível superior. Contudo, em um primeiro levantamento, utilizando os descritores “escrita acadêmica, tecnologias digitais, ensino superior”, encontramos 252.668 trabalhos, sendo 163.740 de mestrado e 52.120 de doutorado, o que nos obrigou a fazer refinamentos quanto à “Grande área: Ciências Humanas” e à “Área de Conhecimento: Educação”.

Como ainda continuávamos com muitos estudos, 15.998 trabalhos no total, decidimos verificar 10 % dos trabalhos de cada ano, no período de 2014 a 2018, que são os últimos 5 anos disponibilizados inteiros na CAPES até a data de realização deste estudo. Considerando que, na exibição dos trabalhos pela CAPES, aparecerão primeiro os mais relevantes, ou seja, os que contenham os três descritores propostos, analisamos os primeiros 10% do total de estudos apresentados na plataforma para cada ano. Fazendo os arredondamentos quando necessário, chegamos aos seguintes totais.

Tabela 1- Número de trabalhos encontrados e selecionados.

Ano	Total	Selecionados
2018	2911	292
2017	3741	375
2016	3471	348
2015	3072	308
2014	2803	281

Fonte: autoria própria.

Na análise dos dados, procedemos a uma primeira etapa mais descritiva, em que verificamos, em cada trabalho:

- a) área de defesa do trabalho;
- b) estado, universidade, programa de pós-graduação;
- c) objetivo do trabalho;



- d) referencial teórico;
- e) contexto investigado;
- f) tecnologias digitais investigadas;
- g) concepção de escrita acadêmica adotada;
- h) conclusões (positivas ou negativas) sobre a relação com o desenvolvimento da escrita acadêmica.

Após a descrição dos dados, realizamos a discussão dos resultados à luz dos referenciais teóricos empregados.

4. Os estudos sobre as tecnologias digitais e a escrita

Antes de investigarmos a base de dados da Capes, buscamos na Scielo artigos sobre escrita acadêmica, tecnologias digitais e ensino superior, mas não encontramos nenhum trabalho. A seguir, fizemos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Lá, apesar de o resultado ser de 16 trabalhos, ao examinarmos atentamente, verificamos que o foco ou não era a escrita acadêmica, ou nem estabelecia qualquer relação com as tecnologias, ou ainda nem considerava o ensino superior. Devido a isso, centramo-nos apenas na Capes.

Dallegrave (2014) realizou um estado da arte na plataforma CAPES sobre os cursos *online* e o ensino de leitura e escrita no período de 2000 a 2012. A autora relata que encontrou apenas três estudos que se relacionavam com o tema, mas sem tomá-lo efetivamente como foco de pesquisa. Dado o contexto dos últimos anos de crescente emprego das tecnologias no ensino e, sobretudo, no ensino superior, esperávamos que o cenário apresentasse alguma diferença, contudo isso não ocorreu.

Ao examinarmos os 10% dos trabalhos mais relevantes sobre escrita acadêmica, tecnologias digitais e ensino superior, nos últimos cinco anos disponíveis na Capes, obtivemos inicialmente nove trabalhos, selecionados a partir de seus títulos e/ou resumos; mas, após uma leitura mais detalhada, chegamos aos seguintes resultados finais.

Tabela 2 - Número de trabalhos por ano

Ano	Números selecionados	Trabalhos sobre o tema
2018	292	0
2017	375	0
2016	348	2
2015	308	0
2014	281	2

Fonte: autoria própria

Ainda que tivéssemos como hipótese que encontraríamos poucos trabalhos, não imaginávamos que o número fosse tão reduzido. De modo geral, os estudos encontrados entre os 10% tinham como foco, em primeiro lugar, as tecnologias digitais, abordando ou a relação professor e tecnologias ou aluno e tecnologias, mas sem abordar a questão da escrita mediada por tecnologias.

Neste caso, quando a escrita aparecia, não era a acadêmica, mas qualquer uma que pudesse ser feita no *facebook* ou em *blogs*; em segundo lugar, vieram estudos sobre a escrita e a leitura na educação básica, sobretudo nos

anos iniciais, com as tecnologias digitais ou mediando o processo de ensino-aprendizagem ou servindo para a coleta de dados da pesquisa. Em terceiro lugar e em número bem menor, apareceram estudos que focavam na escrita no ensino superior, mas sem considerar as tecnologias ou a escrita acadêmica – nesses casos, o foco era uma escrita mais literária, criativa ou intimista.

Os quatro trabalhos – que passaremos a designar como T, seguido de um número de 1 a 4 (T1, T2, T3, T4) – que abordam a escrita acadêmica e as tecnologias digitais, no ensino superior, são:

T1) DALLEGRAVE, Juslaine Lucilia Mickosz de. **Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais.** 25/07/2014 145 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

T2) CASTRO, Rafael Fonseca de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural** 23/07/2014 238 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do *Campus* das Ciências Sociais.

T3) ARTIGAS, Joanita do Rocio. **O uso do MOOC para o aprimoramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.** 24/02/2016 220 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

T4) BEZERRA, Ellen Lacerda Carvalho. **Práticas de escrita de alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará em interação on-line** 31/08/2016 125 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Humanidades.

Os quatro trabalhos são provenientes da PUCPR (T1 e T3), da UFPEL (T2) e da UFC (T4), sendo três de mestrado e apenas um de doutorado.

Quadro 1 - Proveniência dos trabalhos analisados.

	1	2	3	4
Ano	2014	2014	2016	2016
Mestrado	X		X	X
Doutorado		X		
Programa	Ed	Ed	Ed	Ed
Estado/Região	PR	RS	PR	CE
IES	PUCPR	UFPEL	PUCPR	UFC

Fonte: autoria própria.

Esses estudos têm como objetivo investigar o desenvolvimento da escrita acadêmica (T1, T2 e T4) para diferentes cursos de graduação, como Letras, Pedagogia, Enfermagem, entre outros, e propor um curso *online* (Trabalho 3). Em comum, todos assumem uma concepção interacionista e enunciativo-

discursiva de linguagem e destacam teóricos como Bakhtin e Vigotski, articulando-os a outros, das tecnologias ou das ciências da linguagem.

Em suas investigações, as tecnologias examinadas foram: fórum, *chat*, *blog* e rádio *web* (T1); fóruns e tarefas do *moodle* (T2); *Mooc* no *moodle* com fórum, *chat*, *e-mail*, *blog*, vídeos, vídeo-aula, webinário e *web* (T3); *Google drive*, *facebook*, *email* (T4).

Quadro 2 - Informações teórico-metodológicas dos trabalhos analisados.

	1	2	3	4
Objetivo	Analisar como as tecnologias e as mídias digitais favorecem o processo de mediação para a apropriação da escrita, necessária no contexto acadêmico	Investigar as possibilidades de evolução da expressão escrita de estudantes de um curso de Pedagogia a distância	Analisar como o MOOC pode contribuir para o aprimoramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (ainda não foi implementada)	Analisar como ocorrem as diferentes práticas de escrita de alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) em interação <i>online</i> nos contextos da disciplina de Leitura e Produção de Textos
Gênero ou tipo textual	Resumo	Argumentativo-acadêmico	TCC	Vários
Referencial teórico	Concepção interacionista; enunciativo-discursiva (Feuerstein <i>et al.</i> (2014) ⁴ ; Bakhtin (2010) ⁵ ; Marcuschi (2008) ⁶ ; Koch (2006) ⁷ ; Antunes	Perspectiva histórico-cultural (Lev S. Vygotsky)	Concepção interacionista; enunciativo-discursiva (Bakhtin, Volochínov (2006) ¹³ ; Barton (1994) ¹⁴ ; Barton, Hamilton (1998) ¹⁵ ;	Perspectiva histórico-cultural (Vygotsky (2007) ¹⁸ ; Goffman (2012, 2013, 2015) ¹⁹ ; Nunes (2007) ²⁰)

⁴ FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro.** Petrópolis: Vozes, 2014.

⁵ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

⁶ MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

⁷ KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

¹³ BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

¹⁴ BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language.** London: Blackwell, 1994.

¹⁵ BARTON, D.; HAMILTON, M.. **Local Literacies. Reading and Writing in one Community.** London/New York: Routledge. 1998.

¹⁸ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹⁹ GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOFFMAN, E. **A Representação do eu na vida cotidiana.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

²⁰ NUNES, J. H. **A sociolinguística de Goffman e a comunicação mediada.** Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 2, p. 253-286, nov. 2007.

	(2003) ⁸ ; Schneuwly e Dolz (2012) ⁹ ; Bransford; Brown e Cocking (2007) ¹⁰ ; Palloff e Pratt (2004) ¹¹ ; Van Der Maren (2003) ¹²		Gee (1996) ¹⁶ ; Street, (1984) ¹⁷	
Tecnologia	fórum, <i>chat</i> , <i>blog</i> e rádio <i>web</i>	<i>Moodle</i> : fóruns e tarefas para envio de trabalhos.	<i>Mooc no moodle</i> com fórum, <i>chat</i> , <i>e- mail</i> , <i>blog</i> , vídeos, vídeo-aula, webinário e <i>web</i> .	<i>Google drive</i> , <i>facebook</i> , <i>email</i>
Curso em foco	Todos os cursos	Pedagogia	Pedagogia	Letras

Fonte: autoria própria

As conclusões dos estudos ressaltam os efeitos positivos do emprego de agrupamentos de tecnologias articuladas entre si no desenvolvimento da escrita acadêmica e destacam o papel destas na facilidade e na rapidez na interação entre professores e alunos e no fato de que os discentes se sentem mais à vontade na escrita de textos *online*. Conforme Dallegrave (2014, p. 61-62), no T1:

O levantamento dos recursos disponíveis no AVA mostrou o potencial de interação e de mediação possíveis. Deste modo, elegeram-se os recursos: fórum, chat, blog e rádio web. Percebeu-se que o fórum e o chat compõem potentes recursos de mediação, apesar das diferenças de o fórum ser assíncrono e o chat não, há a possibilidade de interação com os alunos. Para estabelecer a dinâmica de discussão de texto, o chat atende muito bem a essa demanda, uma vez que professor e alunos podem debater, trocar ideias, esclarecer dúvidas em determinado horário e data pré-estabelecidos como se realmente estivessem em uma sala, porém dada a versatilidade que a internet proporciona, todos participam desta discussão sem precisarem estar no mesmo ambiente físico. Percebe-se, inclusive, que por meio do AVA o professor tem mais condições de atender individualmente aos alunos, pois no ambiente virtual esse professor pode concentrar-se nas 62 dificuldades de cada aluno, o que nem sempre acontece em uma sala de aula. A partir das dificuldades individuais percebidas pelo professor ou

⁸ ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

⁹ SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

¹⁰ BRANSFORD, John D; BROWN, Ann L; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: SENAC, 2007.

¹¹ PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹² VAN DER MAREN, Jean-Marie. **Méthodes de Recherche pour L'Education**. Montréal: De Boeck Université, 2003.

¹⁶ GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

¹⁷ STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.



mesmo pelo questionamento do aluno, torna-se possível uma mediação mais eficaz. Já a rádio web também permite que haja essa interação, só que a mediação é feita por meio sonoro, entretanto a dinâmica tem semelhanças ao chat e ao fórum, pois o aluno formula suas questões por meio do Skype e o professor responde no ar.

O T2, no entanto, destaca ainda o papel das intervenções do docente como mais relevante que as tecnologias no desenvolvimento da escrita. Conforme Castro (2014, p. 209):

No rumo das inovações oriundas da revolução digital, escrita e EaD andam de mãos dadas. Em cursos online, a comunicação pela escrita é constante. Muitas das conversas típicas de uma sala de aula física, do pátio e dos corredores da escola ou da universidade, nesta modalidade, passam a ser virtualizadas e mediatizadas pela linguagem escrita. O aumento do uso da escrita por cursistas de projetos educacionais digitais-virtuais a distância pode ser positivo se acompanhado por profissionais que trabalhem pedagogicamente o desenvolvimento dessa linguagem, intervindo e oferecendo subsídios teóricos, quando necessário. Do contrário, é provável que uma pessoa que escrevia com pouca frequência e apresentando problemas de escrita passe apenas a escrever com maior frequência, mas apresentando os mesmos problemas.

Constatamos, assim, o destaque dado para o papel da interação mais ágil garantida pelas tecnologias digitais e apontamos a importância de um professor ou tutor presente que faça as intervenções, mantendo o dialogismo em constante funcionamento, como aponta Volochinov (2017), que defende a importância de uma compreensão responsiva ativa.

Ao verificarmos as dimensões da escrita abordadas (psicológica, linguageira, social), conforme Figura 1, notamos que as dimensões linguageira e social são consideradas, já que se ressalta a necessidade de trabalhar com os alunos a adequação à norma padrão ou a uma estrutura textual, e a um dado contexto social, como o característico do espaço acadêmico.

Desse modo, são considerados os avanços nas Ciências da Linguagem, advindos com a perspectiva enunciativo-discursiva propiciada pelos estudos de Bakhtin, mas ainda seria esperar que fosse explorada também a dimensão psicológica, das emoções e dos afetos que afetam a escrita, conforme uma base vigotskiana, que aparece como referencial explícito em T2 e T4 ou subentendido em T1 pelos autores que foram citados, como Schneuwly e Dolz (2004). Mesmo em T3, com os autores do Letramento (Barton, 1994²¹; Barton; Hamilton, 1998²²; Gee 1996²³; Street, 1984²⁴), também se poderia esperar que fosse mais

²¹ BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.

²² BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies. Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge. 1998.

²³ GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

²⁴ STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

discutida essa dimensão psicológica, já que esta afeta a identidade dos produtores.

No conjunto, esses trabalhos conseguem sinalizar que é preciso perceber a complexidade da escrita e também que a escrita acadêmica se realiza por meio de gêneros textuais, cujas características vão além das frases que os compõem: há um contexto de produção, um tema, uma forma composicional e um estilo que precisam ser trabalhados, já que variam de um gênero a outro. Nessa perspectiva, escrever um resumo não é o mesmo que escrever uma resenha ou um TCC ou um *email* para o orientador –trata-se de gêneros diferentes que exigem posicionamentos discursivos diversos.

Contudo, quando articulados às tecnologias digitais, os trabalhos com a escrita poderiam explicitar quais gêneros são mais adequados para serem desenvolvidos com cada ferramenta específica, pois não se escreve de maneira geral – escrevem-se gêneros textuais específicos para cada contexto –, e as ferramentas também não possibilitam essa escrita em geral. Nas interações no *facebook*, mesmo naquelas acadêmicas, há um conjunto de gêneros possíveis de serem apresentados; o mesmo ocorre com as ferramentas do *moodle*, como o fórum ou o *chat*. Fazendo isso, poderíamos explorar mais as tecnologias digitais para além de sua capacidade de agilizar as interações.

Além disso, se, por um lado, concordamos com Barbosa (2017), que expõe como as mídias digitais trazem ao graduando novas formas de escrita e reforça que a universidade precisa atentar-se a isso, por outro, entendemos que, paralelamente aos processos, desejáveis, de mudança no cânone acadêmico, existem relações de poder nas quais só é possível envolver-se ou ser ouvido, empregando-se (e bem!) os gêneros acadêmicos. Aliá-los ao domínio das tecnologias digitais pode ser um eficiente modo de garantir aos estudantes maior “poder de agir”, conforme Clot (1999).

5. Considerações finais

A escrita acadêmica mediada por tecnologias digitais no ensino superior ainda é uma temática pouco pesquisada, como se pode ver pelos resultados obtidos na pesquisa descrita. Contudo, dados a importância da escrita no meio acadêmico e o crescente emprego das tecnologias no ensino superior, torna-se necessário empreender pesquisas que investiguem esse tema, abordando relações específicas entre as ferramentas digitais e os gêneros textuais que podem ser explorados com elas.

Junto com esses estudos, seria interessante também verificar as modificações que os gêneros acadêmicos vêm sofrendo em decorrência do emprego das novas tecnologias, como, por exemplo, o uso maior da multimodalidade em artigos científicos ou em conferências. Ou, ainda, valeria a pena verificar as transformações que as tecnologias digitais vão experimentando para poder transitar no espaço acadêmico.

São temáticas de pesquisa a que nos propomos investigar a partir das ações em um laboratório de letramento acadêmico, visando compreender como a escrita e as ferramentas digitais vão se afetando, contribuindo (ou não) para a apropriação da linguagem acadêmica por graduandos e pós-graduandos.

No conjunto, escrita acadêmica e tecnologias têm muito a contribuir para o ensino superior, e, certamente, quanto mais soubermos sobre elas e suas possíveis articulações, mais nossos alunos ganharão com isso.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Tradução: Camila Rosa. Curitiba: InterSaber, 2019. Livro Eletrônico. 2 Mb. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020.

AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, Pascal. (ed.). **Les strategies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p.35-53.

ARTIGAS, Joanita do Rocio. **O uso do MOOC para o aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso – TCC**. 2016. 17 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

BARBOSA, Maria Aparecida Gomes. **Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior**. 2017. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BEZERRA, Ellen Lacerda Carvalho. **Práticas de escrita de alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará em interação on-line**. 2016. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2669/portaria-mec-n-1.428>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.



BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CASTRO, Rafael Fonseca de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância**: uma intervenção histórico-cultural. 2014. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2014.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

DALLEGRAVE, Juslaine Lucília Mickosz de. **Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Mercado de Letras: Campinas, 2010.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; SÁ CARVALHO, Jaciara. Considerações críticas acerca da educação e tecnologias: o caso dos recursos educacionais abertos. In: MILL, Daniel et al. **Educação e tecnologias**: reflexões e contribuições teórico-práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 21-34.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.79, p. 257-272, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Cristina Komesu e Adriana Fisher. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; DEZUTTER, Olivier. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le Français à L'Université**, Montreal, v. 21, n. 1, p. 5, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2010.



SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TONELLI, Jaci Brasil. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês**: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico. 2017. 240 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 25-41.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e, Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVIO, Claudia Lemos; SITO, Luanda; GRANDE, Paula Baracat de. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Enviado em: 20/07/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

