

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a diretriz multiletramentos acadêmicos da proposta de ensino do Projeto SESA, cujas práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. Trata-se apenas dos fundamentos teóricos de uma das cinco diretrizes desenvolvidas para o ensino, pesquisa e extensão do projeto no curso de Arquivologia que desenvolve ações contínuas há dez anos. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se ao fato de que a relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade. Conclui-se que o uso da tecnologia, privilegiado da construção do conhecimento, e aprendizado significativo requer dos profissionais novas competências; é preciso garantir o desenvolvimento da autonomia das capacidades e das competências próprias e adquiridas nas quais o acesso e o uso das TICs são uma prioridade, permitindo ao sujeito ser respeitado e reconhecido pelo seu ato, e manifestando nele o estado de ânimo, de desejo, de sentimentos em um ato ativamente responsável, de pertencer a um lugar e ser único; assim, o processo inovador na educação, sua originalidade, não está no extraordinário, mas no novo uso das coisas socialmente e culturalmente conhecidas.

Palavras-chave: Multiletramentos acadêmicos. Tecnologia e Inovação. Ensino Superior.

Abstract

The purpose of this research is to present a guideline of academics multiliteracies of the proposal of education of Project SESA, whose practices / acts / activities should be regarded, towards the Bakhtinian Circle, two directions in search of a unit for a responsible act: the relation to its content and to your being. It is only the theoretical foundations of one of the five guidelines developed for the education, research and extension of the project in the course of Archival Education that develops continuous actions for the last ten years. The first

¹ Projeto de Pesquisa com recursos do Propesq-UEPB/CNPq 2016 a 2018. Também contemplado pelo programa de extensão - PROEXT – MEC 2015 e pelo PROBEX 2014/2015; 2015/2016; 2016/2017.

responsibility shall be in a moment incorporated by a single moral responsibility taking into account the fact that the space-time of the act is related to the historical, social and cultural aspects of each reality. It is concluded that the use of technology, privileged in the construction of knowledge and learning, requires new skills of the professionals. Thus, is necessary to guarantee the development of the autonomy of the capacities and the own and acquired competences in which the access and the use of the TICs are a priority intending to allowing the individual to be respected and recognized by his act, also providing to this individual a state of mind of desire, of feelings in an active responsible act of belonging to a place and being unique. Therefore, the innovative process in education is originality, however, is not inside of the extraordinary, but in the new use of things which are socially and culturally known.

Keywords: Academic multiliteracies. Technology and innovation. College Education.

INTRODUÇÃO

Muito se tem debatido em eventos científicos, como a REPARQ – Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia, sobre o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Arquivologia. O objetivo deste trabalho é apresentar a diretriz multiletramentos acadêmicos da proposta de ensino e pesquisa do Projeto Seminário de Saberes Arquivísticos - SESA, cujas práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. O SESA é contínuo e busca sempre ser uma proposta inovadora na universidade ao tratar questões de competências informacionais e acadêmicas, reflete sobre as práticas de seus docentes e de seus discentes nesse contexto de ensino e formação profissional.

Motiva-nos um trabalho de inovação que leva em consideração a compreensão das relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais que as determinam como manifestações culturais situadas no espaço e no tempo, um sistema aberto que não há limites para relações dialógicas futuras. Vale destacar, nessa reflexão, os trabalhos de Adam (2004) e Adam e Groves (2007) sobre temporalidade, ao nos ajudar a compreender que não pode haver invasão cientificamente objetiva/neutra sobre o presente futuro² dos outros ou de empréstimos de sucessores. É importante assinalar que o ponto de vista do futuro presente³ facilita o

² A expressão presente futuro, no glossário, refere-se a abordagens para o futuro a partir do ponto de vista do presente por meio do qual procuramos prever, transformar e controlar o futuro para o benefício do presente. Ele projeta o futuro como um terreno que está vazio, aberto e sujeito a colonização. A partir desse ponto de vista, o presente factual é real, enquanto o futuro presente, futuros latentes apresentam um estado que ainda se tornará uma realidade.

Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03 set. 2012.

³ De acordo com o glossário, entende-se Futuro presente como um ponto de vista que nos posiciona com referência aos atos e processos já existentes no caminho e nos permite acompanhar as ações de seus potenciais impactos sobre as gerações futuras. Ele permite-nos conhecer a nós mesmos como responsáveis por nossa *timeprint* e os

reconhecimento de que somos responsáveis pelo tempo-espaço distanciado, efeitos das ações em andamento que irão materializar algum tempo, em algum lugar. A complexidade temporal de futuridade social também compreende a esfera de ação tripla (passado, presente e futuro), conhecimento e ética. E, portanto, move-se para longe da ênfase exclusiva no conhecimento para abranger o que fazemos e suas potenciais consequências que se estendem por vários trechos de tempo e espaço.

A autora propõe que uma investigação na área das humanidades e ciências sociais precisa ser a implicação da modernização (amplamente, a busca do desenvolvimento econômico ao lado da formação de instituições liberal-democráticas do Estado) para a relação da humanidade com o seu futuro. Ela descreve como as instituições da modernidade tardia estão sujeitas a uma contradição crucial entre o crescente poder para criar o futuro que os acompanha e nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelas consequências desse poder. A questão crucial que ela coloca, portanto, é ‘como podemos conceber nossa responsabilidade para com o futuro?’. Nesse sentido, ela ressalta que é um efeito de uma crise dentro dos pressupostos que fundamentam os conceitos e imagens que nos permitiram acreditar no futuro, em primeiro lugar, e na produção das humanidades.

Vale destacar, também, que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender.

Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de “espaço-tempo virtual”, jamais poderíamos separá-lo de um pretenso “espaço-tempo real”, pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, pois somos nós quem conferimos esse *status* de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: **o primeiro**, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias midiáticas de última geração. **O segundo**, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações. (KENSKI, 2007).

Como é o espaço e o tempo do professor e dos alunos? Para pensar na atuação de um professor, é necessário refletir sobre sua atuação em sua formação inicial e continuada dentro e fora da sala de aula, sobre sua identidade pessoal e profissional docente, seus anseios, seus estilos etc. Qual é a familiarização desse profissional com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que faça escolhas

efeitos do tempo-espaço distanciado de nossas ações e omissões. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03 set. 2012.

conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível? O que cabe ao Ensino Virtual e o que cabe somente ao Presencial? Como pensar o espaço-tempo da sala de aula? Quais são os desafios e perspectivas para esse novo professor?

A apreensão do conhecimento, na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente à prática docente a partir de uma nova lógica. Ou seja, compreender este novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção. Não mais, apenas, a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado; nem tampouco, a exclusiva perspectiva dialética. O espaço-tempo do professor está relacionado ao posicionamento não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Fazendo uma analogia da situação do professor com a realidade, é como estar “plugado” o tempo inteiro; o *Sony Ericsson Timescape*TM modifica a maneira como o usuário deve interagir com outras pessoas, reunindo todas as suas comunicações em uma exibição. Todos os eventos (texto, multimídia ou atualizações de serviços da *web*) aparecem como um bloco em um fluxo cronológico na tela. O uso de gêneros digitais (*blog*, portfólio etc.) na internet, para fins educacionais e acadêmicos, estariam nessa vertente do “*timescapes*”, que, para Jesus (2013, p. 28), “é um novo arranjo espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que paradoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração”.

Como efeito dessas reflexões sobre grande temporalidade, em especial, a nossa responsabilidade para um futuro, no que esperamos fazer com o ensino na fronteira da inovação e da individualidade, apresentamos a nova versão do que entendemos como um caminho de refletir sobre inovação educacional e informacional que só pode ser realizada na concretude da relação, com as nuances sociais, psicológicas e afetivas⁴ nas quais se perfilam os sujeitos singulares ao se inscreverem em áreas diferentes, no encontro e na interação com a palavra do outro.

Quando pensamos no ensino e na inovação, essas questões sobre as relações com o objeto e os outros são inquietações legítimas. Apontamos, também, uma necessidade de se refletir nessa relação que se dá no processo pedagógico para o conhecimento do objeto, das convenções acadêmicas, da interação com o docente e os discentes. Essas relações estão ligadas diretamente ao processo de leitura e escrita, em uma competência que se dá pelo processo de compreender e avaliar, e, conseqüentemente, de inovar.

Bakhtin (2010a) afirma que não há compreensão sem avaliação; o sujeito da compreensão enfoca a obra com um conceito de mundo já formado que define as avaliações. No entanto, esse sujeito não pode descartar a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista já deliberados. Nesse aspecto, acreditamos que o papel do docente como o outro é fundamental para o ato criativo da construção do processo de ensino e aprendizagem, que pode ter como resultado um enriquecimento na compreensão da palavra alheia. O

⁴ Apresentamos uma discussão mais aprofundada a esse respeito em Santos (2013).

aprofundamento da compreensão torna a palavra do outro mais pessoal, porém sem mesclá-la, capacidade de identificar e encontrar com o outro desconhecido, com o novo.

2 LETRAMENTO, LITERACY, LITERATE: o que é?

A necessidade de apresentar uma definição para letramento (literacia) surgiu após termos participado do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET e, na ocasião do debate, ouvirmos que muitos dos trabalhos apresentados naquele grupo não correspondiam a letramento. Começamos a entender que se esperavam discussões pautadas nas propostas de Street (1996), como acontecem em vários estudos circundantes na Europa sobre literacia que recebem influência dos estudos desse autor conhecidos como "Novos Estudos do Letramento". Para nós estava claro que havia várias vertentes de letramento e que no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin não havia explicitamente o desenvolvimento dessa temática. Considerando tanto a importância do tema quanto o fato de que o próprio Círculo de Bakhtin teria contribuições para o estudo da questão, esboçamos como construímos uma visão de Multi(letramentos)⁵ no Projeto SESA, partindo das práticas sociais plurais e observando seu uso cultural na esfera acadêmica.

Acreditamos que a posição que defendemos vem ao encontro da defendida por Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8) quando se trata da noção de prática como “modos culturais de uso do letramento” e de Marcuschi (2001, p. 24) ao assumir o “letramento como prática social situada.” Como também aceitamos as ideias de Lea e Street (1998) para o modelo de literacias acadêmicas em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades. Essas aproximações se dão pelo fato de terem um ponto em comum: a concepção de que não há como investigar as práticas de leitura e escrita na academia apenas pelo aspecto linguístico, sem uma abordagem histórico-cultural que se estabelece na interação verbal em um dado campo.

Em comunicação informal, Sobral argumenta que, na verdade, letramento não faz parte das reflexões de Bakhtin, mas partindo da teoria do Círculo Bakhtiniano podemos ver que há uma diferença, no seu entender, perdida no Brasil, entre prática letrada – inglês: *literate practice* (que envolve "letra") e prática de letramento – em inglês: *literacy practice* (algo sistematizado para letrar). Ele afirma ser prudente diferenciar entre práticas voltadas para letrar e práticas que pressupõem letramento e nas quais o sujeito pode se letrar.

Soares (1999) enfatiza que, no Brasil, no fim do século XX, o termo “Letramento” tornou-se usado no sentido de Literacy. A palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy que denota condição, qualidade de ser; a condição de ser literate (educado, instruído, capaz de ler e escrever). Esse conceito implicitamente assume que a escrita traz consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas e econômicas tanto para o grupo social como para o indivíduo. Do ponto de vista individual, tornar-se alfabetizado, adquirindo a tecnologia de ler e escrever e capaz de se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita; do ponto de vista social, o estado ou a condição que esse indivíduo passa a ter o impacto dessas mudanças, pode ser designado de *literacy*.

⁵ Não temos aqui a intenção de aprofundar sobre as várias visões dos múltiplos letramentos, apenas uma visão com olhar bakhtiniano. Para aprofundamento dessas diversas vertentes, ver os vários estudos de Street, entre eles: Street, Brian. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995. Como também as discussões realizadas por Magda Soares (1999) a qual apresenta várias concepções do que é letramento.

Enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês *literacy*, ainda não temos palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever, a palavra letrada ainda conserva, em Português, o sentido de “versado em letras, erudito”. (SOARES, 1999, p. 17).

Partindo dessas discussões, buscamos refletir, primeiramente, sobre a noção de prática de letramento na universidade que, para nós, envolve ato/atividade.

3 INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS: perspectivas reflexivas para um letramento acadêmico responsável

A inovação parte de uma realidade preexistente, do funcionamento de um sistema de uma forma de ensinar que pode ser melhorado, em uma busca constante de um ponto de intersecção entre os limites da realidade e da utopia que almejamos. Com a tecnologia, qual é o efeito de inovar? Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura, ou das várias linguagens que os discentes e docentes são submetidos em uma situação acadêmica?

Essas questões levam-nos a pensar o que é letrar, no sentido de *literate*: é ter a habilidade de ser alfabetizado, de decodificar os signos; enquanto saber interagir, nas várias manifestações culturais que envolvem a escrita e a leitura, é o que chama-se de *literacy*. Mesmo sem usar esse conceito de letramento, Bakhtin já fazia crítica a essa forma de letrar do século XIX, de ler o mundo - que ele ironicamente chama de “mundinho” (BAKHTIN, 2010a, p. 376) - tão presente hoje em nossas universidades e escolas. O autor reiterava a profundidade dos sentidos e a “diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos, de materiais de suas interpretações” (idem, p. 376), alertava sobre estar preso às interpretações estreitas e de mesmo tipo. A prática de letrar, enquanto *literate*, é condição essencial para que se desenvolva a *literacy*, o letramento; no entanto, ela é apenas uma prática dentro do conjunto de práticas para desenvolver o que aqui defendemos como letramento. Em nossa proposta à luz da perspectiva bakhtiniana, prática é compreendida como ato/atividade de letramento acadêmico.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (BAKHTIN, 2010b, p. 80-81).

Letramento, nessa maneira de conceber o ato, é uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. As práticas de letramento que envolvem a capacidade de domínio das regras

gramaticais e uma sintaxe mais elaborada quanto às normas cultas não garantem a competência do aluno; como também apenas a inserção na esfera acadêmica e ao conhecimento de gêneros (artigo, resenha, *chat*, *e-mail*, fórum etc) utilizados nas disciplinas. Essas duas etapas são fundamentais para que se cogite o que Bakhtin chama de ato/atividade e que nós tomamos como prática responsável de letramento acadêmico, observada em uma relação dialógica e axiológica complexa que envolve a compreensão do mundo cultural (letrado, no sentido bakhtiniano, e acrescentamos informatizado), as relações institucionais e de poder, e outras competências de que necessitam professores e alunos na contemporaneidade.

Não se trata apenas da cultura tipográfica, associada a uma cultura digital. A preponderância dos sistemas midiáticos, a comunicação por satélites e as redes de computadores fez surgir uma nova economia e um novo conceito de sociedade, a sociedade planetária, que tem exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado para empregar os recursos infotelecomunicacionais para a aquisição e construção de conhecimento. Estamos diante de um novo formato de receber e transmitir informação, e de uma busca incessante de conhecimento, o acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muito mais eficácia e rapidez que ontem.

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias, que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os, conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e às tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como coprotagonistas e contribuintes da ação cognitiva.

Para o Círculo, o “sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. (SOBRAL, 2009, p. 54). Estamos com um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Um professor ligado e compromissado com o que está acontecendo ao seu redor. O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de tecnologias na educação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

De acordo com Morin (2002), a sociedade hoje é mais complexa, como também as competências necessárias para ela, por isso é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, e orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados. Desse modo, os papéis de professores e alunos passam a abranger mais espaços de atuação. Sujeitos agora capazes de intervir de forma concreta e eficaz em suas próprias realidades. Pode-se, inicialmente, questionar que tipo de didática deve dar conta das novas competências e habilidades requeridas por uma universidade em processo de transformação. A primeira necessidade que surge é a mudança na postura do professor com relação ao conceito de sala de aula, uma preocupação com o aluno na classe, no laboratório, na internet (atividades a distância), do ponto que liga a teoria à prática, um acompanhamento das práticas, das experiências, que ligam o aluno à realidade, a sua profissão. Uma mudança no entendimento da apreensão do conhecimento enquanto mobilidade, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Esse novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem, trazido pelas inúmeras possibilidades da internet, modifica de maneira singular os papéis de professores e estudantes. Essa realidade é possível com a internet, e com as redes de comunicação em tempo real surgem novos espaços importantes para o processo de ensino e aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula. Nesse sentido, as noções sobre tempo e espaço dentro e fora da sala de aula, da situação real e virtual de aprendizagem são fundamentais para pensar o processo de inovação no ensino.

Quais competências e habilidades serão necessárias para práticas de estudante da área de informação? Como serão as participações dos estudantes universitários? Muda alguma coisa? Quais critérios deverão ser usados para formação de profissionais competentes? Qual deve ser a postura docente diante deste cenário atual? Ora, se a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem muda, não é possível avaliá-lo tendo como base métodos tradicionais de avaliação e de registro. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a que tipo de avaliação deve submeter-se o processo educacional com as novas posturas dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar. Uma avaliação com um novo olhar permitirá uma interpretação dos resultados que leve em conta os contextos em que cada saber foi produzido, permitindo uma aprendizagem na diversidade e com flexibilidade. E aqui, ressalta-se a importância da obra “*Homo Zappiens: educando na era digital*”, que nos convida a reflexões sobre o papel das novas tecnologias na sociedade, em especial, na educação. Discute-se, além disso, sobre as implicações da inserção dos novos meios de telecomunicações no comportamento dos indivíduos, a saber: como estamos lidando com essas tecnologias. (VEEN; VRAKING, 2009).

Realça-se o caráter colaborativo (FRANCO, 2005) da produção do conhecimento pautado na tecnologia. O outro não é visto mais como incapacitado e desordenado, mas as suas habilidades e competências são consideradas e trabalhadas partindo do contexto em que está inserido. A real contribuição da tecnologia para o processo educacional é justamente intensificar a gama de conhecimentos diversos em só uma rede completamente ligada a diversas formas de pensar e agir, contribuindo, dessa maneira, para aceitação das diferenças, e, assim, a própria diferença, como um aspecto rico, e a flexibilidade como norteadores da construção desse processo educacional. Logo, o tempo passa a ser parâmetro fundamental na aprendizagem, na espera do desabrochar do outro.

Com o advento dos meios de comunicação, a capacidade de relacionar-se e interagir com o outro tornou-se mais viável e instantânea. Podemos interagir com o outro a qualquer momento, desde que tenhamos em mãos um aparelho móvel interligado à rede de comunicação mundial. Desse modo, falando em educação, a escola deixa de ser o lugar primordial da aprendizagem, cedendo espaço para outros territórios. As formas de ensinar e aprender são fundamentalmente modificadas com a inserção das tecnologias na educação. Dessa forma, quais papéis assumem o professor e o estudante nessa nova dinamicidade educacional?

Aprender agora não torna-se mais uma questão de deslocamento físico, mas também de adequação aos novos dispositivos de aprendizagem. Os textos, antes impressos, ganham agora a possibilidade de serem apreendidos eletronicamente.

Ora, se o texto eletrônico faz surgirem mudanças no atual estudante, tornando-o agora não apenas um receptor, mas um interventor no conhecimento, faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula. O professor deve, então, associar ao tempo em sala de aula atividades a distância, que utilizem redes sociais, bate-papo, funções de

dispositivos móveis para que, efetivamente, a possibilidade de um processo de ensino e aprendizagem crítico, interventor e questionador surja entre ele e os seus estudantes. Esse desafio do professor passa por um processo de educação do uso da internet (principal provedora dessas mudanças), para evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se os mesmos tivessem vida própria, quando, ao contrário, são apenas recursos criados e gerenciados pelo próprio homem. Em consequência, é preciso evitar a idolatria dos recursos, atitude alienante que nega o poder criador e gerenciador do homem, transferindo para os recursos tecnológicos o poder decisório sobre sua vida. E, finalmente, é preciso construir atitudes que reconheçam nas tecnologias recursos que colaboram com o processo de desenvolvimento humano do qual o homem é o próprio construtor.

4 LITERACIA INFORMACIONAL NA UNIVERSIDADE: a construção do Letramento do SESA

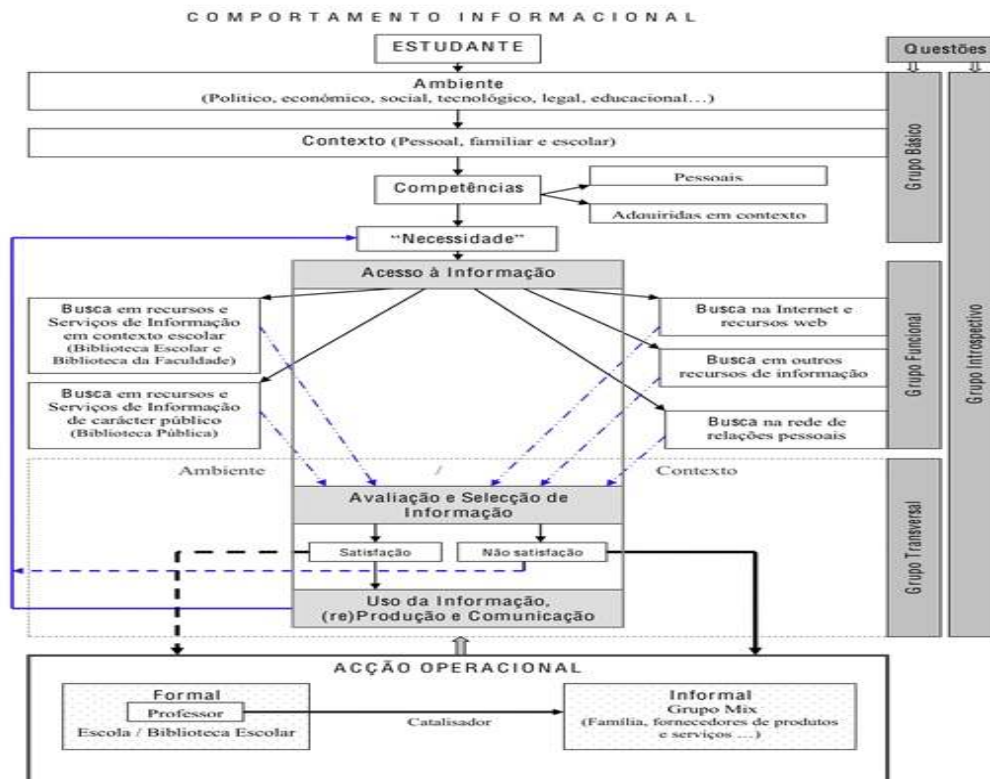
Do exposto anteriormente, sente-se a necessidade de aliar ao uso das tecnologias no processo educacional outro processo educacional que traga responsabilidade, consciência e reflexão no uso desses novos recursos. Pensar dessa forma é garantir o poder criativo do professor e do estudante fazendo-os autores do conhecimento produzido, gerando assim uma universidade não mais como instituição ultrapassada e autoritária, mas, pelo contrário, revestida da função de desenvolver ao máximo as potencialidades do indivíduo, por meio de uma formação que propicie o desenvolvimento das faculdades tanto espirituais quanto intelectuais.

Pensar um processo de ensino e aprendizagem associado ao uso responsável e reflexivo de recursos tecnológicos é garantir uma formação para a vida. Os indivíduos estarão mais preparados para lidar com as mais diversas situações cotidianas, nas quais se sentirão seguros e responsáveis no momento da intervenção. Cumprem, assim, o papel de cidadão de que tanto essa sociedade necessita, em busca de um conhecimento que promova justiça, equidade, respeito aos mais diversos valores, efetivando o papel da escola: promotora da vida. A essa capacidade de os alunos desenvolverem diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – “que não pode ser isolada das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, [...] um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros” (FERRÃO TAVARES, 2012, p. 112), podemos denominar de literacia. A propagação do termo literacias (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), deu-se por causa de uma preocupação com a escrita; o discurso, naquela ocasião, era mais ligado à linguagem falada.

Para compreender esse paradigma da literacia informacional, baseamo-nos em Silva (2008, 2013) a respeito da Inclusão Digital e Literacia Informacional (LI) em Ciência da Informação, porque as implicações são quase que biunívocas, são entrelaçadas. Para que se tenha um projeto educacional inovador, temos de começar a pensar o nosso modelo educacional, não só em disciplinas genéricas, como a Língua Portuguesa, a redação acadêmica, mas nas produções específicas de nossos bacharelados ou licenciados.

Silva (2008) apresenta um modelo quadripolar e a pesquisa em literacia informacional graficamente representada, contendo os “elementos reais” em que o processo de LI ocorre e decorre, com destaque para o estudante.

Figura 1: Modelo eLit.pt



Fonte: Silva (2013, p. 42).

Silva (2013) define os quatro polos como:

- No polo epistemológico – o investigador assume o paradigma em que está formado e dentro do qual prossegue seu trabalho de pesquisa.
- No polo teórico foi devidamente recortado o tema/problema escolhido – a Literacia Informacional, ou da Informação, uma “espécie” de literacia, tendo em conta a moda explosiva e a variedade de literacias que a literatura exhibe.
- No polo técnico, operacionalizam-se técnicas que surgem, com frequência, rotuladas de metodologias com destaque, por se ajustar à investigação em foco, o questionário e a entrevista.
- No polo morfológico, apresenta-se o produto desta investigação, que, aqui, aparece cingida ao modelo.

Remetemos nossas reflexões ao paradigma posto por Silva (2013) sobre a aprendizagem da área de Ciência da informação. É necessário que tenhamos conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias; e ter esse aparato tecnológico e instrumental, como ferramenta dominada pelo profissional, vai, com certeza, provocar um significativo *up* em sua vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo. Também cabe, a partir desse domínio, perceber a

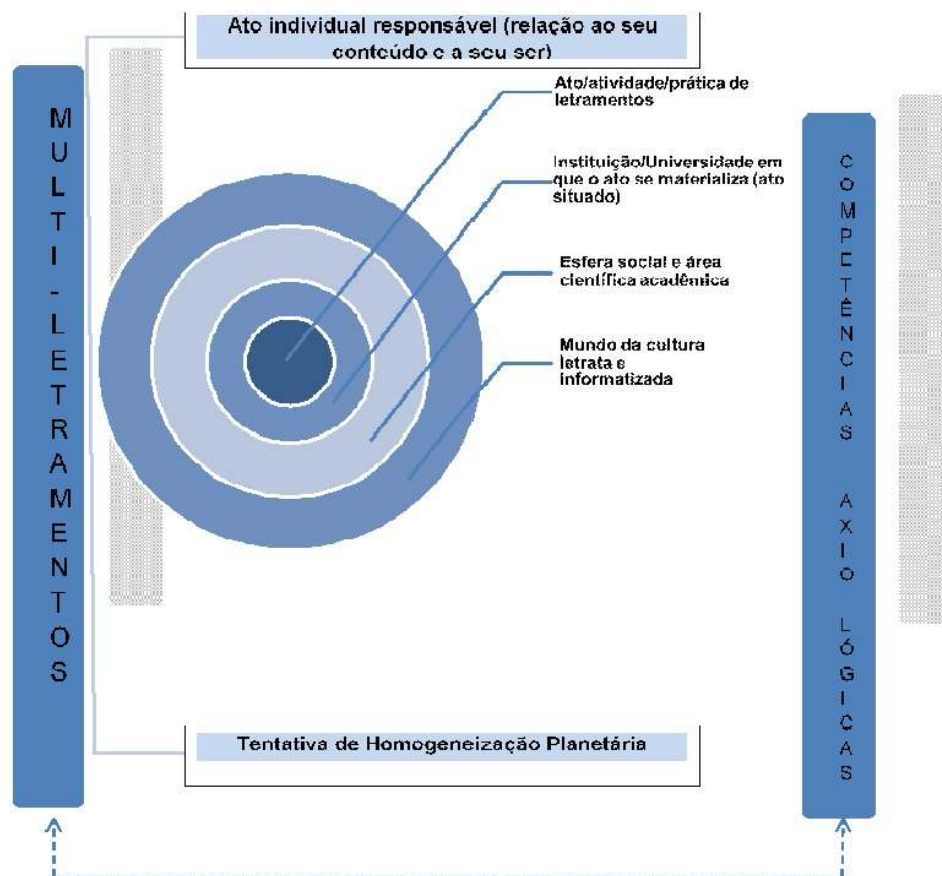
necessidade de seus usuários que não têm as condições materiais e de produção desse mesmo nível, mas podem ser mediadores, como no caso da linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja transferência da informação, recuperação da informação e disseminação dela mesma. O autor adverte que:

[...] iniciativas e projetos que, pelo menos desde 1996, vêm procurando ajustar o sistema educativo à introdução e ao subsequente impacto das TIC. E, no que concerne à implementação da Declaração de Bolonha, a partir de 2006, importa salientar que visa a uniformização política dos diplomas e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no espaço da UE, assim como uma mudança profunda na concepção pedagógica, sobretudo em nível do último estágio da educação formal – o universitário com a criação dos ECTS (European Credits Transfer System), aproximando o aluno de uma aprendizagem acompanhada, para que este, ao mesmo tempo, possa desenvolver um forte sentido de autonomia e de autodesenvolvimento das capacidades/competências próprias e adquiridas. Este é, aliás, um ponto-chave: a aquisição por parte do estudante de competências genéricas, transversais e específicas (conhecimento, capacidades e habilidades), nas quais o acesso e o uso da informação são uma prioridade. (SILVA, 2013, p. 36).

Embora Silva (2013) trabalhe com referencial teórico diferente de nossa perspectiva bakhtiniana, percebemos alguns pontos em comum: a noção de espaço-tempo, a reflexão (busca de informação) e a refração (seleção, avaliação) para se transformar em conhecimento, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, tecnológicas, educacionais que respondem a toda uma dinâmica dentro da universidade, como práticas de letramento. O significativo dessa proposta é o entendimento das várias competências que um sujeito precisa desenvolver para elaborar uma pesquisa e produzir um trabalho acadêmico, que acreditamos que se encaixe em qualquer área, não apenas para a CI.

Após essas reflexões sobre a relação do sujeito identificado e situado com os gêneros secundários e com um mundo de cultura (letrado e informatizado), sistematizamos as nossas reflexões sobre as práticas de letramento nesse trabalho:

Figura 2: Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin



Fonte: Santos (2013, p. 226).

As competências axiológicas, aqui, são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade. Há cristalização de qualquer gênero em termo de certas formas de textualização, mas isso ocorre sem engessamento, em constante modificação, a depender de cada gênero e da esfera acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar, em uma perspectiva bakhtiniana, que, para entender o conceito de letramento acadêmico, é preciso primeiro determinar a compreensão de gêneros concretizados em textos, mediante o discurso; a materialização de um gênero concebe-se a partir das escolhas temática, estilística e composicional mobilizadas para o projeto enunciativo.

Ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar, de multiletramentos), adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis. Para explicar a complexa relação entre as tentativas de

homogeneização planetária e o ato individual e irrepitível, reportamos aos argumentos do filósofo francês Gilles Lipovetsky sobre a cultura-mundo e as particularidades que variam de acordo com as regiões do mundo, as religiões etc., lembrando-se que, por causa da multiplicidade de espaço-tempo obtida pelas tecnologias digitais, o mundo contemporâneo criou uma cultura planetária. Essa cultura planetária se distribui segundo um certo número de dispositivos maiores, sintetizadas a seguir:

1. o capitalismo – O capitalismo, hoje, não é mais apenas um sistema econômico, é uma maneira de ser na sociedade, uma maneira de viver. Por quê? Porque tudo é pensado em termos competitivos. É um fenômeno sem precedentes.
2. a técnica – Em qualquer parte do planeta, as pessoas usam *smartphones*, agora usam também *tablets*, elas têm televisão, usam cartão de crédito etc. As pessoas usam chuveiros, as mulheres tomam pílula etc. São gestos da cultura e da vida cotidiana, mas que agora viraram planetários.
3. o desenvolvimento das mídias e da informação – Antigamente, a cultura era um mundo pequenininho. O mundo dos artesãos, o mundo dos artistas, de Montmartre, dos artistas de vanguarda. Hoje, são gigantes transnacionais. Nos EUA, o faturamento das artes visuais é maior do que o da Boeing, do que o da indústria química, do que o da agricultura. É o principal produto de exportação americano. Uma empresa como a Disney tem 130 mil funcionários. Falamos dos gigantes mundiais da cultura. Não trata-se mais de uma cultura específica diferente, de Londres, de Buenos Aires ou de Pequim. Não existe mais isso.
4. o consumo – Porque, hoje em dia, todo o nosso modo de vida está organizado e estruturado pelo mercado. Não compramos tudo, mas, cada vez mais, quase tudo.
5. a individualização – No planeta todo, em graus diferentes, vemos que os indivíduos aspiram à autonomia, ou seja, a poder construir sua própria vida, a não serem mais guiados pela tradição, pela moral, pelas igrejas, pelos políticos. Os indivíduos querem ser atores, controlar a própria existência. Mesmo nos países muçulmanos mais tradicionais, as mulheres controlam os nascimentos, as mulheres se maquam, fazem cirurgia estética, ou seja, comportamentos estritamente individualistas, ainda que a ideologia oficial demonize o Ocidente e sua chamada “decadência libertária”.⁶

Enquanto há um movimento de aproximação das civilizações, porque todas as civilizações hoje operam com base nesses cinco grandes fatores, isso não significa que há unidade, pois sempre haverá conflitos; significa que há uma base cada vez mais comum. Percebe-se um aparente paradoxo entre, de um lado, uma força de homogeneização planetária, graças ao fluxo da informação e da internet, e, do outro lado, o ato situado e irrepitível.

A materialidade do ato na universidade requer pensá-lo situado em uma esfera (acadêmica) e, diretamente na instituição do Ensino Superior em que o ato se realiza. Não há como ponderar apenas em classificação geral por fazer parte de uma esfera acadêmica. Os gêneros acadêmicos aparecerão em qualquer universidade, mas as formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, tornam o ato único e irrepitível.

⁶ Entrevista concedida pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, ao jornalista Marcelo Lins, para o programa *Milênio*, da Globo News. O *Milênio* é um programa de entrevistas, que vai ao ar pelo canal de televisão por assinatura Globo News às 23h30min de segunda-feira. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10 fev. 2013.

A relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Um exemplo claro é o sistema de Ensino Superior e a produção científica no Brasil, que apresenta um desequilíbrio da atividade científica entre os estados brasileiros, a pouca autonomia de um grande número de universidades públicas federais e as queixas de seus pesquisadores quanto a baixos níveis de remuneração e burocracia para importação de equipamentos científicos. Sem mencionar a divisão de recursos para a formação de pesquisadores, a pesquisa acadêmica e a inovação. A necessidade de internacionalização continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras. Nos anos 1970 e 1980, as universidades federais contavam com a possibilidade de enviar estudantes para fazer Pós-graduação no exterior, mas a expansão de cursos no país limitou o intercâmbio, o que se procura recuperar com o Programa Ciência sem Fronteiras, e muitos de nossos universitários não são competentes em outra língua, gerando para algumas realidades universitárias sobras de bolsas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, fica evidente que letramento acadêmico, ou as práticas/atos/atividades de letramento devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral. Parafraseando Bakhtin (2010b), a abstração da ciência realizada na universidade é aceitável, inaceitável é transformar o mundo da cultura (impenetrável e separado) com a existência, a própria vida; nesse aspecto, não podemos deixar de destacar as relações dos sujeitos mantidas com as novas tecnologias educacionais. Ademais, esta discussão é tão vasta que não cabe aqui, ficará para um próximo artigo.

REFERÊNCIAS

ADAM, B. *Time*. Cambridge: Polity, 2004.

ADAM, B.; GROVES, C. *Future Matters: Action, Knowledge, Ethics*. Leiden: Brill, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

FERRÃO TAVARES, C. Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos acadêmicos. In: *Intercompreensão: Revista de Didática das línguas*, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul., 2012.

FRANCO, M. F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: *SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. p. 309-319.

JESUS, E. A. *TimesCapes: espaço e tempo na artemídia*. Disponível em: <www.marginaliaproject.com/lab/magazine/006/>. Acesso em: 25 jan. 2013.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, E. C. *Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA*. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013.

SILVA, A. M. da. *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.medi, 2008.

_____. O Método Quadripolar e a Pesquisa em Literacia Informacional. In: SANTOS, E. C. do; SOUSA, F. F. (Orgs.). *Seminários de saberes arquivísticos (SESA): reflexões e diálogos para formação do arquivista*. Curitiba: Appris, 2013.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de: FIGUEIRA, V. Porto Alegre: Artmed, 2009.