

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FABIANO SANTOS SAITO

**(MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS) NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES
SOBRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE PROFESSORAS QUE SE
RELACIONARAM COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO**

JUIZ DE FORA

2011

FABIANO SANTOS SAITO

(MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS) NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS DE PROFESSORAS QUE SE RELACIONARAM COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

PROF.^a DR.^a PATRÍCIA NORA DE SOUZA

Orientadora

PROF.^a DR.^a SONIA BITTENCOURT SILVEIRA

Co-orientadora

JUIZ DE FORA

2011

Saito, Fabiano Santos.

(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública : reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino / Fabiano Santos Saito. – 2011.

143 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

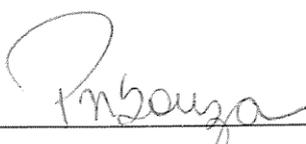
1. Tecnologia da informação (Educação). I. Título.

CDU 004:37

FABIANO SANTOS SAITO

(MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS) NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS
DISCURSIVAS DE PROFESSORAS QUE SE RELACIONARAM COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

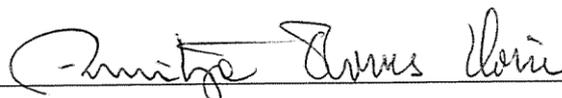
Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal de Juiz de Fora como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, aprovada pela seguinte
banca examinadora:



Prof.ª Dr.ª Patrícia Nora de Souza – UFJF
Orientadora – Presidente da Banca



Prof.ª Dr.ª Denise Barros Weiss – UFJF
Membro interno



Prof.ª Dr.ª Amitza Torres Vieira – FAFISM
Membro externo

Prof.ª Dr.ª Sonia Bittencourt Silveira – UFJF
Co-orientadora – Suplente interno

Prof.ª Dr.ª Claudia Hilsdorf Rocha – UNICAMP
Suplente externo

UFJF/FALE/PPG-LINGUÍSTICA

2011

AD MAIOREM DEI GLORIAM

Primeiramente a Deus, por ter me criado em Verbo e em carne, por me acompanhar em todos os momentos de minha vida e por me amar incondicionalmente

(Isaías 6:3) יהוה יהוה יהוה

A Jesus Cristo, o Messias, filho de Deus, por me amar de tal modo que sacrificou Sua vida pela salvação da minha alma

μου ἡ ψυχὴ μεγαλύνει τὸν κύριον καὶ μου τὸ πνεῦμά ἠγαλλίασεν ἐπὶ τῷ θεῷ μου τῷ σωτηρῷ (Lucas 1:46-47).

A minha mãe, Mariana Carvalho Santos, por ter me gerado, por me amar, por ter me ajudado sempre neste percurso, além de todo carinho e dedicação para que eu pudesse realizar meus sonhos.

A meu pai, Manoel Fernando Saito, por me amar, por acreditar em mim, além de todos os esforços e sacrifícios para que eu pudesse atingir meus objetivos.

A minha irmã, Fernanda, por todo apoio, amizade e incentivo, sempre.

A meus sobrinhos, Gabriel e Ester, pelo carinho e por todos os momentos de descontração e alegria nas minhas idas e vindas a Jaguará.

A minha vovó Cecília, pelo amor e carinho com que sempre me recebeu em todos os meus retornos ao lar, além, é claro, do “cafezinho” sempre pronto a aquecer nossas conversas.

A meu avô, Koyo Saito (おじい様に感謝します), mais conhecido como Seu Antônio, pelo amor e pelos momentos felizes de minha infância (*in memoriam*).

A minha prima, Débora, por ter me ajudado a estudar para a prova de seleção de mestrado, além de todas as boas lembranças de nossa infância e dos tempos de faculdade (*in memoriam*).

A toda a minha grande família, tias e tios, primas e primos, e demais parentes, que sempre me incentivaram de diversas formas.

A todas as demais pessoas que me amam e que me ajudaram de alguma forma neste percurso.

A todo mundo.

AGRADECIMENTOS

Não cheguei até aqui sozinho, muitas pessoas me ajudaram de diversas formas, de modo direto e indireto, até mesmo pequenos detalhes fizeram toda a diferença em minha vida, sendo assim, minha lista de agradecimentos seria imensa, senão infinita, se tivesse que citar todas essas pessoas, a quem desde já agradeço sinceramente. No entanto, este espaço no papel é pouco para toda a minha gratidão, de modo que prefiro reservar um lugar no coração a todos os que me ajudaram, dentre pessoas conhecidas e anônimas, agradeço por tudo, desde informações para que eu pudesse chegar a locais de prova e congressos até as palavras de amor e amizade para que eu pudesse continuar seguindo adiante nesse longo percurso que é a vida: valeu pessoal!

Mesmo assim, aproveito para agradecer:

A Deus, pelo dom da vida,

A Jesus Cristo, por todos os livramentos,

A minha mãe, Mariana, por tudo,

A meu pai, Manoel Fernando, por tudo,

A minha irmã, Fernanda, e meus sobrinhos, Gabriel e Ester, pelo amor e compreensão,

A minha vovó Cecília, pelo carinho de todos os abraços e “cafezinhos”,

A meu avó, Koyo (*in memoriam*),

A minha prima querida e amiga, Débora, pela ajuda e incentivo (*in memoriam*),

A minha família e amigos, por toda a compreensão e apoio,

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Nora de Souza, orientadora deste trabalho, por toda atenção, dedicação, incentivo, amizade e paciência.

À Prof.^a Dr.^a Sonia Bittencourt Silveira, co-orientadora, pela ajuda e sugestões à minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Amitza Torres Vieira, por ter aceitado prontamente em participar da banca de defesa dessa dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Denise Barros Weiss por ter aceitado o desafio de ler essa dissertação em pouco tempo e por ter aceitado em participar da banca de defesa.

Às professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa.

A todos os funcionários e alunos da escola onde realizei a pesquisa, por terem me ajudado e me suportado durante as investigações deste mestrado.

A todos os professores do PPG-Linguística por terem ajudado em meu processo de formação acadêmica durante o mestrado: Prof.^a Dr.^a Marta, Prof.^a Dr.^a Terezinha, Prof. Dr. Luiz Fernando, Prof.^a Dr.^a Cristina, Prof.^a Dr.^a Margarida, Prof.^a Dr.^a Neusa e Prof. Dr. Paulo.

A todos os meus colegas de mestrado, pelas parcerias, pela ajuda, pela troca de experiências e palavras, por todos os momentos partilhados: Mônica, Caroline, Tatiana, Magali, Patrícia, Flávia, Priscila, Aline, Sônia, Paulo e Heron.

À Rosângela, responsável pela secretaria do PPG-Linguística, por todo auxílio prestado.

Aos demais colegas que conheci no PPG-Linguística.

A todos os meus professores, desde a cartilha até a pós-graduação, por sempre acreditarem em mim e por terem me ajudado em minha formação intelectual e cidadã.

A todas as instituições que me acolheram durante minha vida acadêmica e a todos os funcionários que nelas trabalham: E.M. Santa Isabel, E.M. José Affonso de Paula, C. Cenecista Vale do Rio Preto, CES-Petrópolis, Aliança Francesa-Petrópolis, Kumon-Petrópolis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Prof.^a Nair Fortes Abu-Merhy” da Fundação Educacional de Além Paraíba e Universidade Federal de Juiz de Fora.

Especial menção às professoras mestras Josiane Cândido, Marilene Salles, Marcella e Ana Maria por me incentivarem durante a graduação a prosseguir no mestrado.

A todas as instituições em que trabalhei/estagiei e a todos os funcionários que nelas trabalham: Fundação IBGE, Prefeitura de Petrópolis, C.E. Cel. João Limongi e E.M. Santa Isabel.

A todos os professores e colegas de trabalho dos diversos eventos acadêmicos em que participei, pelas sugestões e comentários.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pela bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação a este mestrado.

A todo mundo.

The Road Not Taken

*Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;*

*Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.*

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost (1916)

Falar é fácil, o difícil é fazer.

(Adagiário popular)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar as práticas discursivas de três professoras que se relacionaram direta e indiretamente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem. Para cumprir com esta proposta, adotamos o modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004), que congrega as várias dimensões de Letramento(s) Digital(is) e tenta explicá-los razoavelmente através de três categorias principais: Letramento Digital Funcional; Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico. Além disso, para melhor investigar as práticas discursivas das professoras pesquisadas, encontramos suporte na Teoria do Posicionamento, de acordo com a qual nós disponibilizamos lugares discursivos para nós mesmos e para os outros dentro de uma ordem moral que estabelecemos durante uma troca simbólica, construindo pontos de vista específicos através de posicionamentos (cf. HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999). Metodologicamente, esta pesquisa se estrutura como um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995; YIN, 2001; VIÉGAS, 2007), associado a uma (micro) análise do discurso (GEE et al., 1992; SACKS et al., 1974, 2005; DAVIES e HARRÉ, 1990). O contexto investigado é uma escola pública da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG, localizada em um bairro periférico da cidade. As participantes são três professoras que se relacionaram direta e indiretamente com as TICs no ensino, a saber: a professora de Informática Educacional, a professora regente de turma (4º ano do Ensino Fundamental) e a professora responsável pela biblioteca escolar. Para geração de dados, utilizamos questionários, notas de campo, observação e entrevistas semi-estruturadas. O *corpus* de pesquisa constitui-se principalmente das transcrições das entrevistas realizadas com as participantes. Os resultados do estudo indicam que, embora as professoras tenham um posicionamento favorável ao uso das TICs no ensino, suas experiências pessoais e profissionais com tais tecnologias acabam influenciando em diferentes níveis de engajamento quanto ao projeto de inserção das TICs no processo de ensino-aprendizagem. A análise dos dados também indica um predomínio do modelo de Letramento Digital Funcional na escola investigada, o que aponta para a necessidade de se adotar perspectivas mais críticas de Letramento(s) Digital(is) no contexto educacional.

Palavras-chave: Letramento(s) Digital(is); Multiletramentos Digitais; Tecnologias da Informação e Comunicação; Teoria do Posicionamento; práticas discursivas docentes; análise do discurso; escola pública; ensino presencial.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate the discursive practices of three teachers that have kept direct and indirect relationships with Information and Communication Technologies (ICT's) in the teaching-learning process. To accomplish with this purpose, we have adopted as theoretical framework the model of Digital Multiliteracies proposed by Selber (2004), which considers the multilayered dimensions of Digital Literacies and tries to explain them reasonably through three main levels of computer literacy: Functional Literacy, Critical Literacy, and Rhetorical Literacy. In addition, to better investigate the discursive practices of the teachers surveyed, we also have found support on Positioning Theory, according to which we provide discursive locations for ourselves and the others within a moral order that we establish during a symbolic exchange, building specific points of view inside the positions we take on (Harré and Van Langenhove, 1999). Methodologically, this research is structured as an ethnographic case study (André, 1995; Yin, 2001; Viégas, 2007) associated to a discourse (micro) analysis (Gee et al., 1992; Sacks et al., 1974, 2005; Davies and Harré, 1990). The context of this qualitative research is a public school pertaining to the municipal education system of Juiz de Fora – Minas Gerais. This school is located in a suburban area of the city. The participants are three teachers that have kept direct and indirect relationships with ICT's in education, namely: the teacher of Educational Informatics, the teacher of a classroom (4th year of Brazilian elementary school) and the teacher responsible for the school library. To generate the data, we have used questionnaires, field notes, observation and semi-structured interviews. The *corpus* of this research consists mainly of the transcripts from interviews made with the participants. The results of this study point out that although the teachers have taken on favorable positions regarding the use of ICT's in education, their personal and professional experiences with such technologies tend to influence at different levels of commitment to the project of insertion of ICT's in the teaching-learning process. The data analysis also evinces a predominance of Functional Digital Literacy in the school investigated, which indicates the necessity for adoption of more critical perspectives regarding Digital Literacies in educational settings.

Keywords: Digital Literacies; Digital Multiliteracies; Information and Communication Technologies; Positioning Theory; discursive practices of teachers; discourse analysis; public school; classroom teaching.

Lista de símbolos

Símbolos usados dentro do corpo do texto da dissertação e dentro de citações:

Símbolo	Representa
¶	Parágrafo

Símbolos usados nas transcrições dos dados gerados nas entrevistas e nos excertos das transcrições:

Símbolo	Representa
...	Pausa longa; hesitação
(.)	Pausa breve
/	Reformulação, autocorreção
[Sobreposição de falas; falas simultâneas
?	Entoação ascendente; pergunta
!	Entoação forte; exclamação
“ ”	Narração, discurso reportado
[...]	Supressão de trecho da entrevista
()	Trecho difícil de transcrever, não foi possível a transcrição
(palavra)	Palavra de transcrição duvidosa
((comentário))	((comentário do pesquisador))
Pesq	Pesquisador
Pr-2	Outro professor

Lista de abreviaturas e siglas

Abreviatura	Representa
ACe	Análise da Conversa Etnometodológica
cf.	conferir, confira
DOS	<i>Disk Operating System</i> (Sistema Operacional DOS)
H – C	Homem – Computador (interação entre homem e computador)
ibid.	<i>ibidem</i> , mesma obra
Id.	<i>Idem</i> , mesmo autor
LD	Letramento(s) Digital(is)
NEL	Novos Estudos sobre Letramento
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
OTA	<i>Office of Technology Assessment</i>
p.	página
PC (PC's)	<i>Personal Computer(s)</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof. ^a	Professora
PROINFO	Projeto Nacional de Informática na Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão, televisor
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCA	Projeto Um Computador por Aluno
UNIX	<i>Uniplexed Information Computing System</i> (Sistema Operacional UNIX)
vs	<i>versus</i> , em oposição a

Lista de quadros

Quadros		
Quadro 1	Esquema do Modelo de Multiletramentos Digitais	41
Quadro 2	Tipos de posicionamento intencional	54
Quadro 3	Entrevistas realizadas	85

Lista de tabelas

Tabelas		
Tabela 1	Parâmetros de uma Abordagem Funcional para LD	39
Tabela 2	Parâmetros de uma Abordagem Crítica para LD	40
Tabela 3	Parâmetros de uma Abordagem Retórica para LD	40-41
Tabela 4	Participantes da pesquisa	73
Tabela 5	Instrumentos de Pesquisa e respectivos objetivos	79

Lista de figuras

Figuras		
Figura 1	Fotografia da entrada da sala de Informática da escola investigada	67
Figura 2	Fotografia de um dos computadores da sala de Informática da escola investigada	68
Figura 3	Fotografia do interior da sala de Informática da escola investigada	69
Figura 4	Fotografia do interior da sala de Informática da escola investigada, mostrando a disposição dos computadores	70
Figura 5	Relação entre as professoras investigadas e a Sala de Informática	73
Figura 6	Ilustração exemplificando o modo de apresentação dos excertos das entrevistas	90

Lista de anexos

Anexos	
Anexo 1	Projeto Político Pedagógico da escola investigada
Anexo 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Anexo 3	Questionário em branco
Anexo 4	Questionário respondido pela Prof. ^a Joana
Anexo 5	Questionário respondido pela Prof. ^a Rosa
Anexo 6	Questionário respondido pela Prof. ^a Márcia
Anexo 7	Roteiro de entrevista
Anexo 8	Transcrição da entrevista realizada com Joana, Professora de Informática Educacional – 24/06/2010
Anexo 9	Transcrição da entrevista realizada com Joana, Professora de Informática Educacional – 29/06/2010 (1 ^a parte)
Anexo 10	Transcrição da entrevista realizada com Joana, Professora de Informática Educacional – 29/06/2010 (2 ^a parte)
Anexo 11	Transcrição da entrevista realizada com Joana, Professora de Informática Educacional – 29/06/2010 (3 ^a parte)
Anexo 12	Transcrição da entrevista realizada com Joana, Professora de Informática Educacional – 18/08/2010
Anexo 13	Transcrição da entrevista realizada com Márcia, Professora responsável pela biblioteca escolar – 29/06/2010
Anexo 14	Transcrição da entrevista realizada com Rosa, Professora Regente de Turma – 18/08/2010

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. (MULTI) LETRAMENTO(S)	8
2.1. Letramentos Tradicionais ou Analógicos	8
2.2. Letramento(s) Digital(is)	14
2.2.1. Multiletramentos Digitais	38
2.2.1.1. Letramento Digital Funcional ou Instrumental	39
2.2.1.1.1. Parâmetros de uma Abordagem Funcional para LD	39
2.2.1.1.2. Letramento Digital Crítico	40
2.2.1.1.2.1. Parâmetros de uma Abordagem Crítica para LD	40
2.2.1.1.3. Letramento Digital Retórico	40
2.2.1.1.3.1. Parâmetros de uma Abordagem Retórica para LD	40
2.3. Formação do Professor na(para a) Era Digital	42
3. TEORIA DO POSICIONAMENTO	46
3.1. Introdução à Teoria do Posicionamento	46
3.2. Modos de posicionamento	49
3.2.1. Posicionamento de Primeira e de Segunda Ordem	49
3.2.2. Posicionamento Performativo e Explicativo	50
3.2.3. Posicionamento Moral e Pessoal	51
3.2.4. Posicionamento do <i>Self</i> e do Outro	52
3.2.5. Posicionamento interativo e reflexivo	52
3.2.6. Posicionamento Tácito e Intencional	53
3.2.6.1. Tipos de posicionamento intencional	54
3.2.6.1.1. Posicionamento deliberado do <i>self</i>	54
3.2.6.1.2. Posicionamento forçado do <i>self</i>	55
3.2.6.1.3. Posicionamento deliberado do outro	56
3.2.6.1.4. Posicionamento forçado do outro	56

4. METODOLOGIA	58
4.1. Justificativa para escolha de uma abordagem qualitativa em pesquisa	58
4.2. Estratégias de pesquisa	59
4.2.1. O estudo de caso etnográfico escolar	59
4.2.2. A análise do discurso	62
4.3. Contexto da pesquisa	64
4.3.1. A escola investigada	65
4.3.2. A sala de informática	67
4.4. Participantes da pesquisa	71
4.4.1. Joana – Professora de Informática Educacional	73
4.4.2. Rosa – Professora regente de turma	75
4.4.3. Márcia – Professora da Biblioteca	77
4.5. Instrumentos e procedimentos da pesquisa	78
4.5.1. Observação	79
4.5.2. Notas de campo	80
4.5.3. Questionário	81
4.5.4. Entrevista	82
4.6. Tratamento dos dados gerados nas entrevistas	85
4.7. Unidade de análise dos dados gerados nas entrevistas	87
4.8. Apresentação dos dados gerados nas entrevistas	89
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	91
6. CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	143

1. INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em um mundo no qual o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é cada vez mais necessário para a participação em diversas instâncias sociais. As relações do homem com a informação e o conhecimento estão sendo modificadas pelo uso do computador e outros dispositivos digitais conectados à Internet. Assim, fala-se de uma “Sociedade Informacional” (CASTELLS, 1999) ou de uma “Cibercultura” (LEVY, 1999).

A introdução do computador nas escolas desvela a necessidade de o professor ser letrado digitalmente, seja em sua formação inicial ou em sua formação continuada (FREITAS, 2009; SOUZA, SILVA e SAITO, 2009). Somente assim, o professor conseguirá introduzir, de modo eficiente, o computador e outras tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa apropriar-se criticamente destas novas formas de comunicação e interação a fim de atingir fins educacionais em um novo cenário educacional que demanda o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (LANKSHEAR e KNOBEL, 1998; KNOBEL e LANKSHEAR, 2002; SELBER, 2004; TERUYA, 2006; BUZATO, 2009b).

Segundo Castells (1999), as mudanças não somente no cenário educacional, mas em praticamente todas as instâncias sociais são motivadas por uma mudança de paradigmas, que ocorre na transição da Sociedade Capitalista para a nova Sociedade Informacional. Para o autor, as características do novo paradigma informacional são as seguintes: 1) as tecnologias são criadas para agir sobre a informação, de modo que a informação torna-se o novo capital simbólico; 2) as novas tecnologias têm grande penetrabilidade em praticamente todas as esferas sociais, uma vez que a informação é parte fundamental das atividades humanas, o que gera um processo contínuo de mudanças e co-determinações entre os indivíduos/grupos sociais e as novas tecnologias; 3) o uso das novas tecnologias instaura uma lógica de redes para qualquer sistema ou conjunto de relações, porque a morfologia de redes permite interações complexas e modelos imprevisíveis, infinitos e criativos baseados nas interações, ou seja, a lógica de redes facilita estruturar o não-estruturado de modo flexível e inovador.

Na Sociedade Informacional, que emergiu em razão de uma confluência de fatores, sendo os mais destacados o surgimento do computador e da Internet e sua consequente popularização, a relação dos homens com as novas tecnologias é preponderante para que ele participe das instâncias sociais (re)configuradas por essa nova realidade. A presença dos

artefatos tecnológicos da Era Digital e sua contínua pervasão na sociedade, processo que parece inexorável, posicionam o homem em meio a

novas redes de telecomunicações; novos e poderosos computadores de mesa; computadores onipresentes conectados a servidores potentes; novos softwares adaptáveis e auto-evolutivos; novos dispositivos móveis de comunicação que estendem as conexões on-line para qualquer espaço a qualquer hora; [...] conectados entre si [...] capazes de falar a mesma língua, a língua digital. (Id., *ibid.*, p. 255)

Todas estas tecnologias estão mediando as relações do homem com seus semelhantes e com o mundo, modificando-as em um fluxo constante de mútuas determinações. Entre o homem e os novos artefatos da Sociedade Informacional subjaz a língua(gem) digital, que opera em uma lógica binária capaz de traduzir as várias linguagens humanas: verbais e não-verbais. Para Castells (*ibid.*), essa língua(gem) digital promove uma integração global entre os indivíduos e a produção cultural da humanidade:

Além disso, um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (Id., *ibid.*, p. 40)

Dada a presença inexorável das novas tecnologias na sociedade e o processo conflituoso de incorporação das mesmas, Castells (*ibid.*) indica que ter um domínio sobre ou pelo menos ter conhecimento de tais tecnologias é crucial para o desenvolvimento das sociedades e sua colocação estratégica e decisiva em uma posição sócio-historicamente determinante para a realização de transformações sociais. Nesse sentido, cabe ao Estado um papel fundamental na criação e aplicação de inovações tecnológicas na sociedade, através do fomento à pesquisa (investimento em educação) e do desenvolvimento de políticas públicas (provimento de infraestrutura tecnológica).

Levando-se em consideração a relevância da Educação na Sociedade da Informação, Teruya (2006) discute o impacto ou a força de pressão que o novo paradigma informacional exerce sobre o ensino:

Na era *mediática*, a hegemonia do paradigma informacional pressiona também o sistema de ensino. A emergência da sociedade do conhecimento demanda uma educação que permita o acesso à informação para todos. Para

competirem no mercado de trabalho, os indivíduos devem ser flexíveis e portadores de conhecimentos atualizados que atendam às novas exigências. Os recursos da informática abrem a possibilidade de o estudante entrar em contato com o mundo do conhecimento ‘navegando’ na internet, no *CD-ROM* e nos diversos *softwares* educacionais existentes no mercado. As mídias inundam de imagens, ritmos e sons o universo infantil e juvenil estabelecendo novas maneiras de conhecer e afetam o universo subjetivo. (Id., *ibid.*, p. 39, grifos da autora)

Ou seja, ao estabelecer novas demandas para a sociedade e novas maneiras do homem interagir com a realidade, o paradigma informacional estabelece também um novo padrão de conhecimento: mais operativo, interativo, comunicativo, pragmático, global, fortemente cognitivo e valorativo. Isto em contraposição aos padrões epistemológicos prévios, que consideravam um conhecimento mais discursivo, particularizado, intelectual e setorizado (cf. MIRANDA, 1997, p. 44 apud TERUYA, 2006, p. 40)

Os artefatos tecnológicos da Era Digital, além de redefinir padrões epistemológicos parece estabelecer também uma nova fenomenologia das experiências humanas ao ressaltar o aspecto de expansão dos sentidos e faculdades possibilitada pelos instrumentos que medeiam as ações humanas. Assim, se a roda pode ser considerada extensão dos pés, a roupa da pele, o livro da memória, os óculos dos olhos; o computador e os circuitos elétricos podem ser considerados como extensão do cérebro e do sistema nervoso central. A consequência disso é que as novas tecnologias, ao modificar o modo como experienciamos o mundo, altera o nosso modo de pensar e agir, que se reflete no surgimento de novas subjetividades ou mudanças identitárias (cf. McLUHAN, 1969a, p. 54-69 apud TERUYA, 2006, p. 48).

Nesse universo digital múltiplo, heterogêneo, descentralizado e fora de controle propiciado pelas TICs, a identidade docente e a função da educação escolar são postas em xeque. Na Sociedade Informacional em que um número cada vez maior de pessoas têm acesso quase ilimitado aos bens simbólicos da humanidade, parece ser redundante a educação preocupar-se apenas com a reprodução de informações na escola. Castells (1999) expõe que a educação assume um papel preponderante para o desenvolvimento tecnológico e transformação da sociedade na contemporaneidade. No entanto, Teruya (2006), posiciona-se de modo crítico quanto ao assunto e reconhece que:

A educação escolar não tem o poder de modificar toda uma mentalidade, porque há uma concorrência desigual e desleal da parte do aparato da mídia eletrônica em nível global; seu apelo ao entretenimento, permeado de muita pobreza cultural, banaliza a vida cotidiana e define o modelo de comportamento e de conduta alienada, próprio da sociedade capitalista. Entretanto, o educador pode contribuir para propiciar uma conduta mais

crítica diante das visões alienadas e dos preconceitos, cultivando os embriões de uma nova geração de indivíduos humanos mais criativos e mais preparados para o mundo contemporâneo. Não se trata necessariamente de produzir um novo conhecimento, mas conhecer a produção humana, no sentido de abrir os horizontes do saber que permitam criar e inovar, utilizando-se do conhecimento universalizado e consagrado pela ciência. (Id., *ibid.*, p. 42-3)

Assim, Teruya (*ibid.*) desloca a função de transformação da realidade social dos aparatos tecnológicos (que sozinhos não são capazes de mudar o contexto em que estão inseridos) e da educação escolar (enquanto sistema alienado), para o profissional que pode engendrar essas transformações sociais: o educador tecnológica e criticamente informado. Nesse sentido, a autora apresenta os atributos do professor no contexto mediado pelas TICs:

Neste contexto, o professor deve se apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação. Isto significa reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento. (Id., *ibid.*, p. 81-2)

Somente de posse desses conhecimentos relacionados às TICs, apropriados de forma crítica, o professor poderá desenvolver metodologias demandadas pelo novo contexto educacional, aproveitando-se do poder de sedução que as novas (hiper)mídias exercem sobre os jovens através da combinação de vários modos de apresentação da informação (verbais e não-verbais, como os sons, palavras e imagens). Talvez seja até por isso que os alunos estejam frustrados e desinteressados com as aulas baseadas na metodologia “do cuspe e do giz”, uma vez que fora da escola eles encontram-se inseridos em uma sociedade que valoriza espetáculos visuais, rítmicos, sonoros e animados (Id., *ibid.*, p. 101).

Os contextos mediados pelas tecnologias digitais exercem um forte poder de persuasão junto aos jovens, porque eles praticamente já nascem conectados aos computadores, a ponto de Prensky (2001) considerá-los nativos digitais. Isto deveria contribuir para que o professor reconsiderasse conceitos já estabelecidos, uma vez que as TICs projetam novas necessidades aos alunos da Sociedade da Informação:

O desenvolvimento da informática obriga-nos a reconceituar [...] a concepção de alfabetização. O sujeito, além de saber ler, escrever e contar muito bem, precisa conhecer a linguagem da informática, e ser capaz de

interagir com os sons, as imagens, os movimentos e as mensagens escritas ou orais. Tudo isso é ferramenta necessária para o exercício da cidadania na sociedade do conhecimento ou da informação. (TERUYA, 2006, p. 46)

No entanto, Teruya (ibid.), reconhece que diversas limitações, inclusive de ordem material, podem tornar problemática a inserção das TICs em contexto de educação pública, no Brasil: “[...] para o universo das escolas públicas, essas possibilidades [de uso dos computadores no ensino] estão limitadas pelas condições de vida e pela falta de equipamentos suficientes para atender todos os estudantes” (Id., ibid., p. 77). Além disso, ao considerar esse contexto específico, a autora aponta para limitações humanas: os professores enfrentam uma crise de autoestima causada pelas condições precárias em que trabalham, como a remuneração salarial baixa, cobranças sociais diversas, falta de tempo para complementar uma formação deficiente ou defasada, ausência de metodologias, dentre outros problemas. Em respeito a isso, Teruya (ibid.) denuncia que

O problema mais grave é o sistema educativo não oferecer condições aos professores, especialmente da escola pública do ensino básico, de realizarem cursos que promovam o aperfeiçoamento metodológico e a atualização permanente de conhecimentos científicos e tecnológicos. (Id., ibid., p. 101)

Delineado este contexto problemático e complexo, é nossa intenção realizar uma pesquisa para investigar as práticas discursivas de professores que se relacionam direta e indiretamente com as TICs e seu uso em contexto de ensino presencial de escola pública, com o fim de compreender a relação destes professores com as TICs na educação. Esse estudo é motivado pela constatação de que poucos trabalhos investigam o assunto. A maioria dos trabalhos que investigam o uso das TICs na educação tende a focalizar a modalidade de Educação a Distância (GOMES, 2007; BARROS, 2010). Os estudos que se comprometem a investigar o ensino presencial, em geral, não se dão em contexto de escola pública: Buzato (2001), por exemplo, estuda o letramento eletrônico em uma escola de idiomas; e Buzato (2007) investiga a inclusão digital em telecentros.

Reconhecemos que a inclusão digital é um processo importante para a participação da sociedade na nova realidade instaurada pelas TICs. Mas dentro deste processo, pretendemos focalizar as práticas sócio-discursivas de linguagem mediadas pelas TICs ou Letramento(s) Digital(is), como estratégia promotora de inclusão digital.

Em razão de identificarmos que existem várias perspectivas e abordagens quanto aos estudos sobre Letramento(s) Digital(is), selecionamos os conceitos relevantes na literatura da

área para a discussão dos aspectos técnicos, críticos/sociais e retóricos/(hiper)multissemióticos relacionados ao fenômeno.

Encontramos um modelo teórico que tenta congrega essas dimensões múltiplas dos letramentos da Era Digital em um sistema de níveis superpostos e interdependentes de Letramento(s) Digital(is): o modelo de Multiletramentos Digitais (SELBER, 2004).

Como o foco dessa entrevista é a relação dos professores com as TICs e investigamos as práticas discursivas que emergiram das entrevistas realizadas com tais professores, também encontramos suporte na Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999), que se configura como um modelo de (micro)análise do discurso, que nos ajuda a compreender como os professores se localizam nesse novo cenário educacional em que o uso das TICs se faz necessário.

Para cumprir com os objetivos propostos nesta dissertação de mestrado e a partir da problemática acima discutida, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais são as posições assumidas pelos professores quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula?
 - a. Como estas posições emergem nas práticas discursivas dos professores que se relacionam direta e indiretamente com tais tecnologias?
- 2) Como a escola pesquisada influencia/determina as práticas discursivas e as ações dos professores que se relacionam com as TICs no ensino?

O presente trabalho estrutura-se da seguinte maneira: no capítulo 2, apresentamos várias perspectivas teóricas referentes aos estudos sobre letramento, partindo do que entendemos como Letramentos Tradicionais ou Analógicos (STREET, 1984; 2003; KATO, 1986; TFOUNI, 1988, 1995; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002, 2004, entre outros) até o Modelo de Multiletramentos Digitais (SELBER, 2004).

No capítulo 3, apresentamos os pressupostos teóricos referentes à Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999), que nos auxiliará a compreender como os professores investigados nesta pesquisa assumem posições frente às Tecnologias da Informação e Comunicação. Segundo a Teoria do Posicionamento, em uma troca simbólica, estabelecemos ordens morais através de práticas discursivas, dentro das quais assumimos posições e disponibilizamos lugares discursivos para nossos interlocutores. Estas posições

provisórias que assumimos e que disponibilizamos para os outros se deslocam nas práticas discursivas através de estratégias de posicionamento.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia desta dissertação de mestrado, que se caracteriza como uma pesquisa exploratória, realizada através de duas estratégias de pesquisa associadas: o estudo de caso etnográfico e a (micro)análise do discurso.

No capítulo 5, discutimos e analisamos os dados gerados através das estratégias e instrumentos de pesquisa descritos no capítulo anterior à luz das teorias coligidas nos capítulos 2 e 3.

Por fim, o capítulo 6 traz algumas considerações finais a título de conclusão, todas referentes aos resultados obtidos com a análise dos dados. Apontamos também algumas limitações encontradas durante a realização da pesquisa, as contribuições do trabalho e os encaminhamentos para pesquisas futuras.

Em vista do que apresentamos aqui, esperamos que esta pesquisa contribua para as pesquisas que investigam as relações entre Língua(gem) e Tecnologias, principalmente no que concerne aos estudos sobre Letramento(s) Digital(is) em contextos de ensino presencial em escolas públicas.

2. (MULTI) LETRAMENTO(S)

Neste capítulo, apresentaremos as teorias e conceitos sobre as várias perspectivas em torno dos estudos sobre letramento(s). A partir de uma concepção de que os usos sociais e institucionalizados das TICs dentro da escola se configuram como práticas de Letramento Digital, a primeira seção apresenta um breve percurso teórico e histórico sobre o conceito de letramento, levando em consideração as práticas sociais de leitura e escrita efetuadas dentro da Cultura do Impresso, que se utiliza de tecnologias analógicas, como a quirografia e a tipografia, e como suporte preferencial, o papel. Estas práticas letradas que se desenvolvem neste contexto sócio-histórico e materializadas nestas condições específicas, são por nós denominadas de Letramentos Tradicionais ou Analógicos.

Em seguida, fazemos uma breve exposição de como o conceito de Letramentos Tradicionais ou Analógicos se amplia e se modifica com a emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação, notadamente com a criação e popularização dos computadores pessoais conectados às redes informacionais, o que engendra o aparecimento dos conceitos de Letramento(s) Digital(is), que são discutidos na segunda seção. Como as perspectivas teóricas apresentam várias concepções do que sejam Letramento(s) Digital(is), dentro da seção 2.2, selecionamos e apresentamos alguns conceitos que tentam explicar a complexidade e heterogeneidade dos fenômenos sociais de letramento que ocorrem mediados pelas TICs, enfatizados no modelo de Multiletramentos Digitais, proposto por Selber (2004).

Como as TICs estão sendo utilizadas em diversos contextos sociais, na seção 4, problematizamos brevemente a demanda social para inserção e uso destas tecnologias em contextos institucionais escolares, considerando um aspecto crucial para que isso aconteça: a formação do professor.

2.1. Letramentos Tradicionais ou Analógicos

O termo “letramento” vem do inglês *literacy* (que por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que quer dizer “letra”). Em português, trata-se de uma palavra nova, tomada de empréstimo ou criada a partir do termo da Língua Inglesa. *Literacy*, em inglês, designa ao mesmo tempo alfabetização, ou seja, um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), bem como as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou paralelamente à alfabetização.

Em um contexto global, para Street (1984), por volta da década de 1960, o conceito de *literacy* ganhou novos significados a partir de vários estudos, etnográficos em sua maioria, que abordavam o impacto da escrita em diversas sociedades. Esses estudos serviram para desmistificar muitos preconceitos étnicos, linguísticos e cognitivos que se teciam sobre as sociedades ágrafas, ou seja, aquelas que não adotavam qualquer sistema de registro escrito ¹. Assim, *literacy* passou a ser considerado sob duas perspectivas: num sentido restrito, o conhecimento de habilidades básicas de escrita (o que conhecemos como alfabetização) e, num sentido amplo, o conhecimento das práticas sociais relativas à cultura escrita.

Segundo Soares (2004), a partir da década de 1980, o termo *literacy* foi ressignificado em Língua Inglesa, bem como foram inventadas palavras como *letramento* (no Brasil), *litteracia* (em Portugal), *illettrisme* (na França) para marcar diferenças com os processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, *alfabetização* e *alphabétisation*. Assim, ainda segundo a autora, a palavra *letramento* foi inventada para “nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Além disso, a autora discute que a invenção deste termo no cenário acadêmico e escolar acabou esvaziando a palavra *alfabetização* de significado, fazendo com que este processo de aquisição da tecnologia da escrita ficasse subfocalizado em favor de uma maior ênfase nos processos de *letramento*.

Historicamente, no Brasil, considera-se que a primeira autora a utilizar o termo *letramento* em meados da década de 1980, neologismo de então, foi Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, exatamente para marcar a diferença entre o processo psicomotor e individual de aquisição do sistema de escrita, ou *alfabetização*, e o processo psicossocial consequente da aquisição e do contato com a cultura escrita, ou *letramento* (cf. KATO, 1986).

Seguindo o mesmo raciocínio de distinguir processos distintos, embora complementares, Tfouni (1988), em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* e posteriormente em *Letramento e Alfabetização* (1995), problematiza que a *alfabetização* é um processo individual e finito de aquisição do código escrito, enquanto que *letramento* diz respeito ao processo social e contínuo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Id., *ibid.*, p. 20).

¹ A existência de sociedades completamente ágrafas no mundo contemporâneo foi problematizada recentemente (2010) em mesa redonda, em que estiveram presente o Prof. Brian Street e outros, que, baseados em estudos etnográficos de Lévy-Strauss sobre os grafismos de diversas tribos indígenas brasileiras, consideraram que, atualmente, é praticamente impossível que haja uma sociedade totalmente ágrafa, mesmo que os grafismos que ela produza sirvam para outros fins, que não os memorialísticos (STREET et al., 2010, em comunicação oral).

A partir de então, está instaurada, segundo Soares (2004) a invenção do letramento e a consequente desinvenção da alfabetização, uma vez que são criadas aproximações e distanciamentos entre os dois conceitos, com relevância acentuada para as questões de letramento em detrimento das de alfabetização. Para a autora, letramento e alfabetização têm especificidades próprias, cada processo tem suas próprias facetas, assim:

letramento [...] – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – [...] *alfabetização* [...] – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Id., *ibid.*, p. 15, grifos da autora)

Soares (2004) defende a tese de que letramento e alfabetização são processos interdependentes e não podem ser tratados de forma polarizada, porque:

a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Id., *ibid.*, p. 14, grifos da autora)

Embora concordemos com a autora de que haja relações de interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, ressaltamos que um indivíduo não precisa necessariamente ser alfabetizado para participar das práticas letradas de uma sociedade imersa na cultura escrita. Isto não significa uma apologia ao analfabetismo, de forma alguma, pois é desejável que os participantes de uma cultura escrita dominem o código escrito e conquistem níveis de letramento mais complexos conforme avancem nos graus de escolarização (cf. TFOUNI, 1995).

A questão é que letramento e alfabetização se relacionam com princípios simbólicos construcionais e representacionais inerentes à cognição e cultura acumuladas pelas sociedades humanas. Estes princípios extrapolam os limites do código escrito enquanto condição apriorística para exercício de práticas e ações sociais relacionadas às interações simbólicas. Quando Hasan (1996) discute sobre os princípios simbólicos do letramento, ele problematiza que leitura e escrita são consideradas como condição

sine qua non em letramento, embora leitura/escrita sejam práticas complexas e específicas, elas não podem ser consideradas como o princípio [*onset*] do

próprio letramento. Subjazendo a estas atividades mais complexas deve haver uma habilidade menos específica e mais simples. Sugiro que esta habilidade menos específica seja *o poder do princípio da representação*. Esta habilidade consiste em relacionar dois tipos de fenômeno qualitativamente diferentes – uma expressão e um conteúdo – um ao outro, de modo que a significância de um é compreendida nos termos do outro. Então tornar-se letrado no sentido de estar apto a ler/escrever pressupõe a habilidade de “compreender” um fenômeno como “estando no lugar de” alguma outra coisa que o próprio fenômeno. De fato, a habilidade de relacionar expressão e conteúdo dessa maneira é uma condição necessária para usar qualquer sistema semiótico. A partir desse ponto de vista, o atributo fundamental para o princípio [*onset*] do letramento é a habilidade de engajar-se em atos de significação [*meaning*]: ser um iniciado em letramento é ser capaz de fazer sentido. (Id., *ibid*, p. 379, grifos do autor)²

Embora o autor destaque que o letramento, e de certa forma a alfabetização, tenha esse caráter de ação semiótica ou engajamento simbólico, compreendemos que o “princípio de representação” simbólica apontado como princípio fulcral de letramento parece consistir de uma habilidade cognitiva individual. No entanto, acreditamos que os símbolos e os sistemas simbólicos são construídos e negociados social e intersubjetivamente, de modo que a cognição e as práticas semióticas são interações coletivas que emergem do confronto de alteridades (cf. BAKHTIN, 1982; VYGOTSKY, 1989, 1998; TOMASELLO, 1999).

Considerando a construção social de significados, Soares (2004) destaca que a demasiada importância dada ao letramento nas últimas décadas, esvaziou a alfabetização de significado, ficando esta, de certo modo, negligenciada, o que provocou equívocos no ensino inicial da língua escrita, refletindo-se em problemas de leitura e escrita de alunos ao longo da escolarização, como, por exemplo, o surgimento de um quadro alarmante de analfabetismo funcional, apontado em instrumentos de avaliação da educação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em nosso entendimento, estes problemas de leitura e escrita parecem ter surgido a partir de uma abordagem de letramento segundo o modelo autônomo (STREET, 1984; 2003), ou seja, considerar o letramento como um conjunto de habilidades de leitura e escrita, que sendo transparentes, isentas de valores e fundamentadas em uma

² “[Dictionaries are agreed on reading/writing as the] *sine qua non* of literacy, but reading/writing are specific and complex practices; they cannot be taken as the onset of literacy itself. Underlying these more complex activities there must be a simpler less specific ability. I suggest that this less specific ability is *the grasp of the principle of representation*. This ability consists of relating two qualitatively different types of phenomenon – an expression and a content – to each other so that the significance of one is understood in terms of the other. So becoming literate in the sense of being able to read/write presupposes the ability to ‘see’ a phenomenon as ‘standing for’ something other than itself. In fact, the ability to relate expression and content in this way is a necessary condition for using any semiotic system whatever. From this point of view, the fundamental attribute for the onset of literacy is the ability to engage in acts of meaning: to be an initiate in literacy is to be able to make sense.” – É interessante notar que Hasan, ao falar sobre o princípio da representação entre *expression-content*, retoma as relações saussureanas significante-significado que são a base do signo linguístico, mas que de certa forma, parecem estar na base de qualquer representação simbólica (cf. SAUSSURE, 1975).

ideologia grafocêntrica, podem ser transferidas de um contexto a outro, ou de uma cabeça a outra, como na metáfora do conduto, ou pior, considerando o aluno como tábula rasa. Assim, numa perspectiva de ensino de letramento, o fato de expor os alunos aos textos variados que circulam em sociedade garantiria a apreensão automática das relações fonema-grafema – que são explicitadas no processo de alfabetização –, o que de fato não acontece. O contrário também é pressuposto, ou seja, partindo de uma perspectiva de ensino de alfabetização, expor a população a programas massivos de aquisição do código escrito – em uma concepção mecânica e prescritiva de alfabetização – garantiria a participação dos indivíduos em práticas letradas avançadas, permitindo-lhes a conquista de melhores empregos ou até mesmo a conquista de cidadania, o que de fato também não acontece.

Street (1984; 2003) aponta que muitos programas governamentais que propõem o ensino de leitura e escrita falham exatamente por assumir essa concepção autônoma de letramento em suas agendas e planos de ação. Por esta razão, o autor sugere um modelo alternativo ou ideológico de letramento, que

[...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento conforme elas variam de um contexto a outro. Esse modelo parte de premissas diferentes que as do modelo autônomo, considera, ao invés disso, que o letramento é uma prática social – não simplesmente uma habilidade técnica e neutra –, que está sempre inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos. É sobre conhecimento: os modos através dos quais as pessoas se relacionam com leitura e escrita estão eles próprios baseados em concepções de conhecimento, identidade e ser/estar-no-mundo. (Id., 2003, p. 77-8)³

Street (1984; 2003) afirma ainda que o modelo ideológico traz à tona as questões culturais e ideológicas que são “invisibilizadas” no modelo autônomo, como exemplo, pode-se dizer que os primeiros esforços de alfabetização em massa – tanto na Europa do fim do séc. XIX e início do séc. XX, bem como no Brasil da década de 1930 – serviam a ideologias de domínio das classes burguesas sobre as classes operárias: era necessário mão-de-obra que soubesse ler e escrever minimamente para trabalhar nas fábricas, bem como para

³ “[The alternative, ideological model of literacy,] offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model--it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being.” (As traduções neste trabalho são todas de nossa responsabilidade, de modo que traremos os originais em notas de rodapé. Quando as traduções não forem nossas, mencionaremos os tradutores devidamente)

“reconhecer” os produtos nas prateleiras na hora do consumo. Assim, a leitura e a escrita serviam muito mais à alienação do proletariado do que à emancipação social.

Esses modelos autônomo e ideológico de letramento servem como ponto de partida para os chamados Novos Estudos sobre Letramento (NEL)⁴, que consideram o letramento não tanto como a aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas como prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Nestas abordagens sociológicas de letramento, baseadas em estudos etnográficos, ganha relevo o papel do contexto, ou seja, os efeitos do letramento mudam conforme variam os contextos sociais – isto acaba levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramento que ocorrem dentro de diversas práticas letradas (cf. HEATH, 1982; STREET, 2003).

Seguindo essa perspectiva sócio-cultural de práticas de letramento(s), Kleiman (1995) reformula o conceito de letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Id., *ibid.*, p. 19). Reconhecendo letramento como conjunto de práticas sociais, ficam implícitos os aspectos dinâmicos e sócio-construcionais do processo, além é claro, da importância do contexto na constituição dos letramentos, ou seja, as práticas sociais letradas são sempre situadas bem como os fins do(s) letramento(s) variam conforme o contexto (cf. STREET, 1984).

Estas premissas estão ausentes ou confusas em outras definições, como esta, proposta por Soares (2002, p. 145, grifos da autora) que considera letramento como “*estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Embora a autora defina letramento como “práticas sociais de leitura e escrita” e traga a ideia de eventos de letramento, o que se torna problemático nesta definição é considerar o fenômeno como “estado” ou “condição”, o que implica em uma visão reducionista e determinista de letramento, aproximando-a do modelo autônomo. Além disso, ao reafirmar mais a frente que letramento é um “estado resultante da ação de *letrar*” (Id., *ibid.*, p. 146, grifos da autora), subentende-se letramento como produto e não como processo, contudo, “letramento não é o nome de algum estado fixo, refere-se a um processo em contínuo desenvolvimento” (HASAN, 1996, p. 379)⁵.

⁴ Doravante NEL. Em inglês, no original, *New Literacy Studies – NLS* (cf. STREET, 2003, p. 77)

⁵ “literacy is not the name of some fixed state; it refers to a developmental process.”

Após considerar a emergência do conceito “letramento” e seu desenvolvimento teórico em contexto global e local, concordamos que o fenômeno não é tão simples como pressupunham as visões dominantes, ou autônomas, de acordo com Street (1984; 2003). Isto porque “a multiplicidade de significados atribuídos ao letramento sugere que ele é um processo multifacetado que contém fenômenos de diversos tipos” (HASAN, 1996, p. 378)⁶. A partir dos NEL, apenas para ressaltar aspectos terminológicos que indicam mudanças epistemológicas, o termo letramento passou a ser pluralizado, ou seja, não há apenas um letramento, mas vários tipos ou práticas de letramento, o que conseqüentemente leva à adjetivação do termo para especificar essas novas formas de práticas letradas, assim, passou-se a falar em letramentos críticos, letramentos acadêmicos, entre outros.

Sendo assim, para fins didáticos e terminológicos, neste trabalho consideraremos como Letramentos Tradicionais ou Analógicos os fenômenos envolvidos nas práticas sócio-discursivas de leitura e escrita inseridas dentro de uma Cultura do Papel⁷, que se utiliza de tecnologias quirográficas e tipográficas para produção e replicação do código escrito (cf. CHARTIER, 1999; SOARES, 2002). Isto porque no curso histórico, outras tecnologias, que envolvem linguagem, leitura, escrita e práticas de letramento, surgem, precisando ser explicadas, confrontadas a partir dos Letramentos Tradicionais ou Analógicos – é o que tentaremos fazer na próxima seção.

2.2. Letramento(s) Digital(is)

Com o surgimento do computador eletrônico por volta da década de 1950 e da ARPANET⁸ em 1969 – embrião da Internet atual –, inicialmente como tecnologias de estratégia e controle militar⁹, pouco a pouco, estes aparatos militares foram sendo apropriados por instituições universitárias, que viam neles o potencial quase infinito para armazenamento e difusão do conhecimento. Se os primeiros *mainframes* (os primeiros

⁶ “The multiplicity of meanings ascribed to literacy suggests that it is a multi-faceted process embracing phenomena of different kinds”.

⁷ Embora saibamos que é problemática a assunção de uma “Cultura do Papel”, pois outros suportes são utilizados para registrar a escrita e difundir a leitura, mesmo assim escolhemos papel, por ser o suporte prototípico ou emblemático da cultura do ler e do escrever desde o séc. XVI, no Ocidente. Assim, “cultura do papel” é expressão usada genericamente para presumir suportes outros, como placas de madeira, materiais plásticos, paredes de tijolo, etc. que podem ser escritos a mão, pintados, impressos, grafitados, etc. (cf. CHARTIER, 1999; BRAGA e RICARTE, 2005)

⁸ Sigla em inglês para *Advanced Research Projects Agency Network* (tr. Rede da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada, cf. ARPANET, 2010).

⁹ Devido a questões de tempo e espaço, não iremos resgatar o histórico detalhado da criação e surgimento do computador e da Internet enquanto TICs, contudo recomendamos a leitura de Castells (1999), que faz um retrospecto de como surgiram e foram incorporadas estas tecnologias na sociedade contemporânea.

grandes computadores) usados por governos, bancos e grandes empresas eram máquinas imensas que consumiam bastante energia, além de serem suscetíveis a efeitos de *bug*¹⁰, depois de altos investimentos em pesquisas sucessivas sobre a resistência e capacidade de memória de materiais como o silício, os computadores foram diminuindo de tamanho e preço, a ponto de se tornarem artefato do cotidiano das pessoas.

A popularização da tecnologia digital começou a ganhar força com o movimento do *personal computer* (PC), por volta da década de 1980. No entanto, usar um computador era conhecimento arcano para os poucos iniciados em linguagens de máquina (como a linguagem *Assembly*) e sistemas operacionais de então (como o DOS e o UNIX).

Para contornar este óbice na popularização dos computadores, as empresas de informática começaram a desenvolver sistemas operacionais baseados não em linguagem de máquina, mas no conceito de *interface*, ou seja, os comandos para execução de uma tarefa são disponibilizados em uma linguagem bem próxima da linguagem humana voltada para a face do usuário, ao mesmo tempo em que os comandos, ao serem executados pelo usuário, são traduzidos em linguagem de máquina direcionada para a face dos circuitos elétricos e magnéticos do computador.

O aspecto tradutório, intimamente relacionado aos sistemas simbólicos de linguagem, parece ter acompanhado sempre o desenvolvimento das tecnologias digitais e computacionais. Vale lembrar que o cálculo no ábaco¹¹ lida com representações numéricas socialmente construídas, cada segmento deste aparelho traduz uma cifra numérica, esse sistema tradutório foi refinado em artefatos como a Máquina de Turing, aparelho codificador e decodificador de mensagens criptografadas, considerado o modelo básico para a criação dos computadores digitais atuais (MÁQUINA DE TURING, 2010), os quais operam, grosso modo, com a tradução de várias linguagens e semioses em código binário de 0's e 1's e vice-versa – a esse processo tradutório que envolve a linguagem binária dá-se o nome de digitalização (cf. GILSTER, 1997, p. 29).

Na década de 1990, as não tão novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), representadas principalmente pelos computadores conectados à Internet, se espalham

¹⁰ *Bug* em inglês é “inseto”, os problemas de funcionamento nos primeiros grandes computadores eram ocasionados por mariposas e outros insetos que atraídos pela luz das válvulas eletrônicas, aí pousavam, fazendo com que a válvula queimasse e interrompesse o circuito elétrico. Por consequência, o termo *bug* foi estendido para qualquer tipo de problema que afetasse o funcionamento dos computadores.

¹¹ O ábaco é considerado a mais antiga máquina de fazer cálculos usada pela humanidade, por conseguinte, o mais antigo computador analógico. Como há muita polêmica envolvida nas considerações de qual teria sido o primeiro computador criado no mundo, remetemos o leitor para o verbete “Computador”, na Wikipedia, disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Computador>>

mundo afora, criando uma rede propícia à troca simbólica de capital cultural e à formação de inteligência coletiva, essa revolução digital faz emergir a Cibercultura (LEVY, 1999), ou nas palavras de Castells (1999), uma Sociedade da Informação.

Ainda segundo Castells (ibid.), as tecnologias informacionais influenciam e determinam práticas sociais, bem como as práticas em sociedade influenciam e determinam mudanças nas tecnologias informacionais, em um fluxo contínuo de interação e co-determinação. De modo que se pode inferir que o computador se constituiu pelo desejo humano de controlar a linguagem e simular o processamento da mente humana, estando aí imbricadas as relações pensamento-linguagem (cf. VYGOTSKY, 1989). No entanto, depois de inventado, o computador, baseado em cálculos, algoritmos e linguagens não-humanas ou quase-humanas, passa a influenciar o modo de ser e pensar da sociedade que o inventou (cf. CASTELLS, 1999, p. 40).

As interações entre homem-computador (H – C) se dão por processos de interface, como já foi explicado acima, ou por processos tradutórios entre linguagem humana-linguagem de máquina. Mas com a disseminação da Internet, rede mundial de computadores interconectados, as relações se complexificam um pouco mais, as interações passam a ser homem-computador-computador-homem, além dos processos tradutórios imanentes à interface e aos sistemas computacionais (incluem-se aí as traduções e empacotamento das mensagens e informações em protocolos de rede).

Inicialmente, as trocas simbólicas entre humanos mediadas pelas TICs se baseava, principalmente, na linguagem humana verbal escrita ¹². Assim, os gêneros discursivos secundários como a carta e o bilhete, baseados em gêneros primários como a conversa face-a-face e o recado, ganham suas contrapartes na Sociedade Informacional: *e-mail* e *post/scrap*, respectivamente, bem como a própria conversa face-a-face é ressignificada em novos gêneros discursivos, como o *chat* e a videoconferência mediada por computador (cf. BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2004). Portanto, as TICs, ao trazer novas possibilidades de interação intersubjetiva e ao ressignificar os gêneros discursivos circulantes em sociedade, propiciam novas práticas sociais de leitura e escrita: emergem novas formas de letramento.

Antes de falar propriamente dos letramentos mediados pelas TICs ou Letramento(s) Digital(is), faz-se necessário traçar o percurso desse conceito, que embora pareça resumir-se a letramentos que ocorrem via computador, envolve transformações dinâmicas devido às

¹² É importante ressaltar que o principal método de *input* nos computadores ainda se dá por meio do teclado com base alfabética, o que implica que o usuário de computador deva dominar o código alfabético, ou seja, ser alfabetizado, e também minimamente letrado, para que possa usufruir plenamente de todos os recursos possibilitados pelos computadores.

constantes atualizações das tecnologias envolvidas nesses letramentos, o que acarreta também diferentes abordagens epistemológicas sobre esses processos.

Outra complicação sobre estas práticas de leitura e escrita mediadas pelas TICs é a indeterminação do próprio conceito “Letramento(s) Digital(is)”, que, pelo menos em português, tornou-se um termo guarda-chuva que engloba muitos tipos de letramento direta ou indiretamente relacionados às novas TICs (vide BUZATO, 2007, p. 164). Ou seja, o termo em português “Letramento Digital” abarca uma variedade de múltiplos letramentos, que são tratados de forma distinta nas discussões acadêmicas originais, na maioria realizadas em países anglófonos, assim, em inglês temos: *digital literacy*, *eletronic literacy*, *computer literacy*, *media literacy*, *web literacy*, *cyberliteracy*, *hypermedia literacy*, *information literacy*, *electracy*, *multimodal literacy*, *visual literacy*, *numeracy*, isto só para citar alguns tipos de letramento que se relacionam direta ou indiretamente com os Letramento(s) Digital(is).

Um dos primeiros registros de letramentos relacionados ao uso do computador aparece no *Computerized Manufacturing Automation: Employment, Education, and the Workplace*, documento preparado pelo *Office of Technology Assessment* (OTA) para o Congresso Norte-Americano, no qual há a menção de que o termo letramento computacional [*computer literacy*] começou a ser usado em meados da década de 1970, tendo desde essa época uma grande variedade de sentidos, sendo assim

Embora letramento computacional possa englobar diferentes níveis de conhecimento de tecnologia computacional, usualmente refere-se a habilidades básicas de digitação, mais um conhecimento funcional de como os sistemas computacionais operam e dos modos gerais em que os computadores podem ser usados (OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT, 1984, p. 233)¹³

Apesar dessa concepção estar fortemente relacionada a aspectos mecânicos da tecnologia computacional e trazer subjacente uma noção de letramento digital como conjunto de habilidades básicas e funcionais para uso do computador, aproximando-se de um modelo de letramento autônomo (cf. STREET, 1984), é válido dizer que ela emerge de um contexto social altamente tecnicista, e só aparece porque o Governo Norte-Americano constata que

dado o aumento do uso de computadores em muitos aspectos da vida norte-americana, a demanda por programas de letramento computacional está em

¹³ “While computer literacy can encompass varying levels of computer technology, it usually refers to basic keyboard skills, plus a working knowledge of how computer systems operate and of the general ways in which computers can be used”

alta. Somado a isso, há a necessidade de preparar melhor os indivíduos para uma exposição maior às novas tecnologias em suas vidas cotidianas, escolham eles ou não serem participantes da força de trabalho. (OTA, 1984, p. 221) ¹⁴

Essa demanda tecnológica não surge do nada, pois na década de 1980, os Estados Unidos da América estão vivendo o *boom* dos *personal computers* (PC's), e reconhecem que “avanços contínuos nas Tecnologias da Informação e Comunicação junto ao crescimento do uso de computadores nos locais de trabalho, na educação e nos lares criaram uma conscientização do valor de uma população ‘computacionalmente letrada’” (Id., *ibid.*, p. 233).¹⁵

A partir da constatação do caráter pervasivo e inexorável das TICs em sociedade, emerge o conceito de letramento computacional e o Governo Norte-Americano começa a implementar políticas massivas da inclusão desse conhecimento computacional nos currículos educacionais. Muito embora os programas de letramento computacional surjam sob os parâmetros de capacitar os indivíduos para habilidades básicas de uso do computador, em uma abordagem tecnicista e autônoma de letramento, que na verdade, nesse contexto, pode ser entendido melhor como o que vem sendo conhecido no Brasil como “alfabetização digital”, conceito que discutiremos um pouco mais adiante.

É importante mencionar que outro conceito inerente às TICs e seus usos pode ser inferido nesta primeira definição de letramento computacional: o de inclusão digital. Não é à toa que o Governo Norte-Americano aponta para a necessidade de implementação de conhecimentos relacionados ao computador e seus usos na sociedade. Ao perceber que a população norte-americana estava mais exposta às tecnologias computacionais e que a demanda de um letramento computacional estava em alta, o Governo foi obrigado a pensar em políticas públicas voltadas para atender a essa demanda. E embora não seja dito, mas esteja implícito, em verdade, o Governo estava preocupado com a inclusão social através das TICs, o que posteriormente ficou conhecido como inclusão digital.

As relações entre pessoas e computadores não é meramente técnica como é pressuposto no conceito de letramento computacional, pessoas diferentes farão diferentes usos

¹⁴ “Given the increased use of computers in many aspects of American life, the demand for computer literacy programs is on the rise. In addition, there is a need to better prepare individuals for greater exposure to new technologies in their day-to-day lives, whether or not they choose to be work force participants.”

¹⁵ “In the 1980's, continued advances in information and communications technologies and the growing use of computers in the workplace, in education, and in the home have created an awareness of the value of a “computer literate” population.”

de tal tecnologia, assim como instâncias sociais diversas constituirão, do mesmo modo, práticas diversas utilizando-se das TICs. A Sociedade da Informação criou suas tecnologias digitais e as utiliza para diversos fins, conforme as demandas sociais vigentes. A literatura aponta que o simples contato com as TICs já se configuraria como inclusão digital. Esta visão simplista acarretaria a ideia de que só o fato de uma pessoa tocar em uma máquina da Cultura Digital, como o computador, isto já seria uma forma de inclusão digital. A conceptualização de inclusão digital é tão complexa quanto a de Letramento(s) Digital(is) e está, de certa forma, vinculada aos usos e práticas sociais relacionadas às TICs.

Pereira (2007) aborda o conceito de inclusão digital a partir da discussão dos termos que integram essa expressão, ou seja, primeiro ele apresenta uma definição do que seria inclusão, depois do que seria digital, para finalmente definir inclusão digital. Assim, segundo ele “inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo” (Id., *ibid.*, p. 15). Ele exemplifica que a inclusão social, como forma de (re)integração de pessoas marginalizadas na sociedade, seria um dos vários tipos de inclusão. Para o autor, a palavra digital associa-se inerentemente a computadores:

Essa associação é racional e verdadeira porque os computadores, em sua essência, trabalham as informações em forma de dígitos (números). Por isso a palavra *digital* está quase sempre associada a computador e significa, num sentido mais vasto, um modo de processar, transferir ou guardar informações. (Id., *ibid.*, p. 16, grifos do autor)

Seguindo essa lógica, o autor integra os conceitos de inclusão e de digital, para definir inclusão digital como

um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. (Id., *ibid.*, p. 17)

Essa definição de inclusão digital pressupõe uma homogeneização dos sujeitos sociais que participam de uma Sociedade Informacional utopicamente igualitária e homogênea. Uma das consequências dessa visão de inclusão digital seria colocar no mesmo nível de usos e costumes, bem como de direitos e obrigações, uma pessoa que acabou de comprar seu computador em uma loja com um programador de computadores experiente. Ambos têm o

direito de participar da Sociedade Informacional, mas têm obrigações e compromissos diferentes com as TICs devido à heterogeneidade de formação cultural e diferentes graus de contato com os recursos informacionais.

Em sua tese de doutorado, Buzato (2007) discute e confronta a diversidade de sentidos que a expressão inclusão digital pode assumir em diferentes práticas com as TICs, e os discursos divergentes sobre o tema. Primeiro, o autor aponta para o discurso frequentemente reproduzido nos meios de comunicação de massa e incorporado pelo senso comum, no qual

ID [inclusão digital] equivaleria ao acesso, preferencialmente domiciliar, de comunidades em situação de desvantagem (econômica, geográfica, física, educacional, etc.) aos artefatos técnicos (dispositivos digitais e meios de conexão às redes telemáticas) e aos bens simbólicos (bibliotecas digitais, softwares, websites, jogos de computador, banco de dados, serviços de e-commerce, etc.) relacionados às TIC. (Id., *ibid.*, 2007, p. 37)

Esta definição apresentada por Buzato (*ibid.*), como o autor enfatiza, emerge de um discurso dos meios de comunicação, que, pelo poder de reprodução constante, acaba incorporando-se ao senso comum. Em comparação com aquela definição de inclusão digital apresentada por Pereira (2007), esta focaliza o “acesso[...] de comunidades em situação de desvantagem[...] aos artefatos técnicos[...] e bens simbólicos[...] relacionados às TIC” (Buzato, 2007, p. 37), expandindo o significado de inclusão digital, porque não se limita a aspectos técnicos, ou seja, o incluído digital também deve ter acesso a bens simbólicos da Sociedade da Informação.

Mas ao mesmo tempo mostra-se restrita quando diz que inclusão digital é o acesso de “comunidades em situação de desvantagem”, o que gera dicotomias entre comunidades em situação de vantagem *vs* comunidade em situação de desvantagem. Não cabe aqui discutir o que diferencia estas comunidades no que se refere a essa (des)vantagem, e o próprio Buzato (*ibid.*) ressalta que “acesso não é um conceito binário”, em um claro desacordo com as polaridades que são instauradas quando o assunto é inclusão digital.

Buzato (*ibid.*) problematiza várias perspectivas deterministas (ou seja, que tratam a tecnologia de forma autônoma, inerente à sua característica técnica) e neutralistas (que tratam a tecnologia como ferramenta neutra de intenções por parte de quem usa) de inclusão digital, o que segundo ele, fomentam a Brecha Digital (*Digital Divide*), exatamente por criarem o binômio inclusão digital *vs* exclusão digital. Para compreender essa polaridade, basta dizer

que essa “brecha digital” é definida por Mehra et al. (2004) como “a lacuna problemática entre aqueles que usam computadores e Internet e aqueles que não usam”^{16 17 18}.

Outros autores posicionam-se de forma mais radical ou contundente quanto ao assunto, referindo-se mesmo a um *tecno-apartheid* (PETRELLA, 1993) ou *apartheid digital* (ALMEIDA NETO, 2007; AUN e ÂNGELO, 2007), em que o abismo criado entre os que detêm condições de acesso às TICs e os que não têm pode reforçar as diferenças sociais, principalmente econômicas e culturais, que de certo modo, já se encontravam instauradas antes da chegada das novas tecnologias, ou seja, para estes autores, a exclusão digital pode reforçar a exclusão social.

No sentido dessa discussão entre as polaridades de inclusão digital vs exclusão digital, inferricos vs infopobres, infoincluídos e infoexcluídos, Mattos e Chagas (2008) discutem as assimetrias presentes na sociedade brasileira que podem reforçar as desigualdades quanto ao acesso e uso das TICs. Os autores apresentam inclusive dados estatísticos que ilustram a distribuição dessas tecnologias no Brasil, as condições de acesso, tentando relacionar as condições sócio-econômicas a estes dados.

Mattos e Chagas (ibid.) defendem que a questão da inclusão digital – definida em contraste com seu oposto, ou seja a exclusão digital –, depende de políticas públicas e que uma das melhores formas de promover a inclusão digital é a sua inserção no processo educacional. Eles também indicam cinco aspectos fundamentais que deveriam orientar as políticas públicas de inclusão digital:

- a) Inserção no mercado de trabalho e geração de renda;
- b) Melhorar relacionamento entre cidadãos e poderem [sic]¹⁹ públicos;

¹⁶ “[The digital divide has been broadly articulated as] the troubling gap between those who use computers and the internet and those who do not.”

¹⁷ É interessante notar que a brecha digital enfatiza o acesso ou não aos computadores e Internet, que podem ser considerados, nas palavras de Buzato (2007), como “artefatos técnicos”. Quase não é mencionado que essa brecha também pode se dar no que se refere aos “bens simbólicos”, por exemplo, no início da era da Internet, um dos grandes problemas que afetavam o acesso aos “bens simbólicos” referia-se a barreiras linguísticas, porque grande parte do conteúdo produzido para circular na rede era em Língua Inglesa (até mesmo pelo fato das TICs terem surgido e se desenvolvido em países anglófonos), o que caracterizava a brecha digital também como brecha linguística, e isto implicava em problemas de exclusão digital devida a conteúdo. Este problema ainda persiste, mas foi grandemente amenizado em razão da profusão de tradutores *online* e conteúdo em rede traduzido para diversas línguas, além da produção de conteúdo em línguas outras além do inglês. Outros aspectos da brecha digital podem ser conferidos no verbete “Digital divide”, da Wikipedia, disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_divide>

¹⁸ A solução para o fim da brecha digital [*Digital Divide*], segundo alguns teóricos, seria o fomento à “coesão digital” [*digital cohesion*], ou seja, possibilitar o acesso e uma distribuição das TICs de forma mais igualitária em sociedade. Outra alternativa seria a construção de pontes entre os incluídos e excluídos digitais [*bridging Digital Divide*], através de políticas públicas para compensar essas desigualdades.

¹⁹ Poderes.

- c) Melhorar e facilitar tarefas cotidianas das pessoas, o que pode incluir aspectos do item anterior;
 - d) Incrementar valores culturais e sociais e aprimorar a cidadania;
 - e) Difundir conhecimento tecnológico.
- (Id., *ibid.*, p. 86)

No entanto, os mesmos autores apontam que são muitas as dificuldades, limitações e desafios para tornar o Brasil uma democracia digital, e, por conseguinte, as pessoas em cidadãos digitalmente incluídos ²⁰. Reforçam que, quanto às políticas públicas, não basta apenas investimento na compra de bens materiais, mas que se deve investir na melhoria da educação básica, e a partir daí, promover inclusão digital.

Os discursos mais recentes sobre inclusão digital tendem para a expansão dos aspectos técnicos imanentes às TICs para aspectos mais sensíveis aos contextos sociais em que as TICs são implantadas, de modo que estes discursos estão atrelados aos conceitos de transformação social, apropriação tecnológica (cf. PFAFFENBERGER, 1992; BUZATO, 2009b), empoderamento [*empowerment*] (cf. FREIRE, 1970; SHOR, 1992), e agência ou agenciamento (cf. BARKER, 2005), que pressupõem, de certa maneira, a liberdade do sujeito para agir e ter poder de decisão nos processos sociais em que se envolve, podendo transformar a realidade circundante. Nessa perspectiva, Buzato (2007) propõe esta definição de inclusão digital:

um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC penetram contextos sócio-culturais (sempre heterogêneos), transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos. (Id., *ibid.*, p. 74, grifos do autor)

Como o próprio autor explica, esta conceptualização está voltada para a performance do sujeito ou do grupo social que se engaja em uma prática de inclusão digital. Assim esse conceito não é semântico, mas sim pragmático. O problema dessa definição é que pressupõe um sujeito social investido de poder (ou *empowered*), tanto no plano de ação social quanto no de transformação social, e, nesse sentido, a definição tem um caráter idealista ou utópico. A

²⁰ Aqui seria interessante dizer que vários Estados Nacionais estão preocupados com as políticas públicas de implantação e democratização das TICs, o que leva ao conceito de *e-government* ou *e-governance* (cf. verbete “e-Government”, da Wikipedia, disponível em <<http://en.wikipedia.org/wiki/E-Government>>), ou seja, as relações entre Estado ou Poder Público e sociedade são mediadas pelas TICs. Aqui no Brasil, além dos projetos institucionais do governo, como o de implantação das TICs na escola, podemos citar o caso do projeto “Piraí Digital”, em que a prefeitura da cidade de Piraí disponibiliza muitos serviços e informações de interesse público através da rede informacional. Além disso, toda a cidade tem acesso gratuito à Internet de alta velocidade (para mais detalhes, conferir o *link* <<http://www.piraidigital.com.br>>).

verdade é que o poder está distribuído de forma assimétrica na sociedade (FOUCAULT, 1979), e nem todos os sujeitos sociais conseguem acessar esse poder, a fim de ter o direito de escolher como agir na realidade para nela operar transformações sociais que beneficiem a ele e ao grupo.

De tudo isto, pode-se concluir que os conceitos de inclusão digital distribuem-se, geralmente, entre as polaridades de visões idealistas do fenômeno, em que os sujeitos tomam poder dentro da sociedade a partir do acesso às TICs, podendo transformar positivamente suas realidades; e/ou, no extremo oposto, visões apocalípticas, que consideram que a inclusão digital tende a evidenciar as desigualdades sociais e que não consegue atender à demanda de uma massa de excluídos digitais. No entanto, pouco é discutido que a inclusão digital pode ser usada como instrumento de poder pelos Estados para perpetuar estratégias de dominação econômica ou social, ou seja, os novos incluídos digitais podem acabar se tornando os novos alienados da Sociedade Informacional.

Portanto, para nós, inclusão digital é um processo complexo que envolve sujeitos sociais heterogêneos, que se encontram em diversos estágios de contato, acesso e uso das TICs, que variam desde a aceitação passiva das TICs até formas de inclusão digital que envolvam mais apropriação crítica das TICs e engajamento na participação em uma Sociedade Informacional. Nesse *continuum* em que diversas formas de inclusão digital coexistem, podemos dizer que as práticas sociais de troca simbólica mediadas pelas TICs, ou Letramento(s) Digital(is), também se constituem como um processo ou estratégia de inclusão social.

Sobre a definição de letramento computacional que discutimos até aqui (OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT, 1984, p. 233), dissemos que se aproximava do conceito de “alfabetização digital”. No entanto, após revisar a literatura pertinente ao assunto, verificamos que a expressão “alfabetização digital” existe apenas no contexto brasileiro. A nossa hipótese é a de que – como foi dito na seção anterior, quando expusemos que o termo *literacy* podia referir-se tanto à alfabetização quanto ao letramento –, a expressão *digital literacy* foi traduzida em um primeiro momento como “alfabetização digital”, e posteriormente, como “letramento digital”.

Um dos primeiros documentos, no Brasil, a apresentar o conceito de alfabetização digital, foi o *Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil*, com a contribuição de vários autores e organizado por Tadao Takahashi para o Ministério da Ciência e Tecnologia, no ano de 2000. Em linhas gerais, esse documento discute a implantação das TICs no Brasil, bem

como sugere planos para que o governo possa promover o desenvolvimento de uma Sociedade Informacional no Brasil. O documento é muito confuso ao apresentar não apenas uma, mas várias concepções do que seria a alfabetização digital. Na parte do glossário, aparece a seguinte definição: “Alfabetização digital – Processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de Internet” (TAKAHASHI, 2000, P. 165, grifos do autor). Essa concepção, semelhantemente à definição de letramento computacional, trabalha com a ideia de “habilidades básicas” para uso do computador, ficando implícito que esses conhecimentos podem ser de natureza mais técnica. Já no capítulo 3, sobre a “Universalização de Serviços para a Cidadania”, após fazer um breve arrazoado de que a universalização das TICs compreende também uma democratização de tais tecnologias,

que não se trata somente de tornar disponíveis os meios de acesso e de capacitar os indivíduos para tornarem-se usuários dos serviços da Internet. Trata-se, sobretudo, de permitir que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede (Id., *ibid.*, p. 31)

o que implica uma mudança de paradigma, ou seja, fazer com que o usuário não seja apenas consumidor de serviços informacionais, mas também produtor de conteúdos na rede, então é apresentada uma definição de alfabetização digital, que

proporcione a aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet, mas também capacite as pessoas para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (Id., *ibid.*, p. 31)

Essa outra concepção é bem mais abrangente do que a do glossário, incluindo além do conhecimento básico (possivelmente de caráter técnico), o caráter midiático (ou semiótico) e o caráter social (ou interativo e inclusivo), aproximando-se mais de uma noção de letramento digital do que de alfabetização digital, nos termos da definição anteriormente citada – por isso, acreditamos que esta ideia mais abrangente de alfabetização digital seja uma tradução equivocada da expressão *digital literacy*. As naturezas semiótica e social das TICs, embora opacas ou ausentes em definições de letramento digital que privilegiam aspectos técnicos, tornam-se inerentes na relação sociedade-tecnologia, se pensarmos que as tecnologias são sempre um meio para construção de significados e relacionamento entre os indivíduos de um grupo.

Na parte do documento relativa à “Educação na Sociedade da Informação”, torna-se recorrente a necessidade de promover inclusão social através das tecnologias digitais,

seguindo os discursos sobre uma educação para a cidadania. Além disso, o documento informa que o nível de alfabetização digital do Brasil é baixo, e, portanto, reforça a necessidade de se promover a alfabetização digital em todos os níveis de ensino. No curso desta discussão, surge a problemática de que para aplicação das TICs no ensino, os profissionais das áreas de educação necessitam de um conhecimento que transcenda à simples alfabetização digital (e aqui, não informam se estão considerando o conceito mais restrito ou o mais abrangente de alfabetização digital). Esse conhecimento mais aprofundado das TICs, para os autores, que se apóiam no discurso do *Committee on Information Technology Literacy* (1999), do Governo Norte-Americano, seria a “fluência em Tecnologias da Informação”, que seria a “capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, bem como produzir e gerar informação (em vez de meramente compreendê-la)” (Id., *ibid.*, p. 14) ²¹, o que implica a mudança de paradigma de consumo para a produção de informação na Internet ²².

Essa relação entre um conhecimento básico vs um conhecimento mais aprofundado das TICs, aliada a uma tradução equivocada de *digital literacy* como alfabetização digital, acabaram instaurando ou reproduzindo as dicotomias que já vinham sendo confrontadas entre alfabetização e letramento nos estudos tradicionais ou analógicos. Assim, pelo menos em terras brasileiras, acabou surgindo o binômio alfabetização digital e letramento digital, que também são contrastados assim como os conceitos-matriz relativos aos fenômenos analógicos. Nesse sentido, vamos explorar um pouco mais a constituição do conceito de alfabetização digital.

²¹ “ability to reformulate knowledge, to express oneself creatively and appropriately, and to produce and generate information (rather than simply to comprehend it)”

²² Essa mudança de paradigma acompanha o próprio desenvolvimento da Internet e da *World Wide Web* (rede mundial de computadores), que num primeiro momento, conhecido como Web 1.0, caracterizava-se pelo predomínio de programas de código fechado (ou seja, programas que não podiam ser alterados pelo usuário), compra e venda de domínios (isto é, para publicar na rede era necessário pagar por um *host* que hospedasse a página de informações), acesso pago aos portais de informação (em geral, os proprietários dos portais eram grandes empresas detentoras do monopólio das comunicações de massa) e consumo de informações pelo “usuário padrão” da rede (era difícil publicar devido aos fatores já citados). Além disso, as páginas de informação eram, na maioria, baseadas em texto escrito (a publicação de imagens e vídeos era limitadíssima, devido à tecnologia disponível na época, tanto que eram comuns os CD-ROMs multimídia, para uso *offline*). Em um segundo momento, conhecido como Web 2.0, o avanço tecnológico possibilitou o surgimento de programas de código aberto ou código livre (programas que podem ser personalizados por quem tenha algum conhecimento de programação), proliferação de páginas gratuitas (como os *blogs* e os perfis das redes sociais), acesso gratuito a muitas bases de dados e portais de informação, e produção de informações pelos usuários da rede (a publicação de conteúdo ficou muito facilitada, principalmente em blogs e redes sociais, como Orkut e Facebook), as páginas tornaram-se muito mais hipermediáticas (ou seja, tornou-se mais fácil publicar imagens e vídeos indexados aos *links* do hipertexto). Estes paradigmas coexistem atualmente, ao lado da Web 3.0, ou Web Semântica, cuja novidade é a organização semântica dos *sites*, facilidade de transformar qualquer palavra, imagem ou vídeo em *link*, e associação semântica entre informações, o que facilita buscas e recuperação de informações.

Coscarelli (2007) não deixa muito claro com quais conceitos de letramento digital e alfabetização digital trabalha. Ela lança ideias um tanto vagas e imprecisas, ficando a cargo do leitor depreender os conceitos subjacentes de alfabetização e letramento digital. Desta maneira, inferimos que o conceito de alfabetização digital pode ser depreendido dos seguintes questionamentos que a autora lança, juntamente com o que é dito no parágrafo que se segue a estes questionamentos:

estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar? Como então vamos ajudar nossos alunos a dominar essas ferramentas e entrar nesse mundo novo, se não o conhecemos? ¶ Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula. (Id., *ibid.*, p. 31)

Assim, fica implícito que alfabetização digital seria “lidar com os recursos básicos” da informática. Esses conhecimentos básicos se configurariam em: saber digitar, formatar textos, lidar com planilhas, criar apresentações e navegar. Mais adiante, a autora diz:

Para que a informática se instaure como tecnologia educacional, é preciso que os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental [saber digitar, bem como lidar com mecanismos de busca, de exploração das informações e com novas formas de interação como o e-mail, blogs, sites, entre outras]. Isso não significa ser expert em informática, mas familiarizar-se com os recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia. (Id., *ibid.*, p. 40)

Portanto, infere-se que alfabetização digital, para Coscarelli (*ibid.*), caracteriza-se como um conhecimento básico e instrumental dos recursos de informática, com ênfase para a natureza técnica ou ferramental das TICs, muito embora e confusamente, ela também inclua como recursos básicos as “novas formas de interação como o e-mail, blogs, *sites*, entre outras”, que se configuram como conhecimento de novas práticas discursivas e interacionais mediadas pelas TICs, e estariam mais próximas do conceito de letramento digital.

Aliás, do mesmo modo que inferimos a definição anterior, parece que para a autora, letramento digital seria “usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (Id., *ibid.*, p. 28). Ainda que seja uma concepção vaga, parece que o sentido de letramento encontra-se na troca

interacional ou socialização da tecnologia, o que está implícito na ideia do “computador como meio de comunicação”. Além disso, é possível entreler que o computador pode fazer com que o usuário tenha atitude crítica, (levando-o a questionamentos), e se torne produtor de conteúdo. Nessa lógica, o letramento digital se preocuparia com uma dimensão crítica e produtiva das TICs.

Frade (2007) também trabalha com a ideia de alfabetização digital, definindo-a em contraposição a analfabetismo digital, que, segundo a autora, é um termo muito recorrente nos meios políticos, midiáticos e acadêmicos. Frade (ibid.) sugere que muitas pessoas alfabetizadas para os meios analógicos podem ser consideradas analfabetas digitais, porque embora até saibam das práticas sociais relacionadas às tecnologias digitais, dos usos e funções agregados a essas tecnologias, não operam diretamente com a máquina. Assim,

analfabetismo digital poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e que, portanto, não podem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, por exemplo). (Id., ibid., p. 74, grifos da autora)

Se pensarmos que alfabetização digital seria o contrário do exposto acima, ou seja, a capacidade de uma pessoa ter o “domínio dos códigos [...] e comandos para práticas efetivas de digitação de texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens”, então, pode-se dizer que essa alfabetização digital é muito abrangente, porque ultrapassa o caráter do computador como máquina de códigos e comandos (natureza técnica) e envolve os aspectos interacionais, multissemióticos e produtivos que caracterizariam mais um letramento digital. No entanto, logo em seguida, a autora reforça o caráter instrumental ou ferramental básico para essa alfabetização digital, que se realizaria nos seguintes parâmetros

é preciso garantir o aprendizado de alguns usos da máquina, ensinando alguns códigos desse novo artefato: é necessário que se aprenda o que é um *mouse*, o funcionamento do teclado, os códigos para inicialização, gravação e término da tarefa, entre outras habilidades. (Id., ibid., p. 74, grifos da autora)

Nesse excerto, não se percebe a inclusão de parâmetros para socializar as TICs, ou seja, de explorar o computador como meio para interação interpessoal, nem parâmetros que

explorem as múltiplas linguagens ou multissemoses que compõem os ambientes digitais das redes computacionais, que enformam as novas práticas sociais mediadas pelas TICs. A ênfase de um caráter mais técnico para alfabetização digital e de um caráter mais social e retórico para letramento digital implícitos nos conceitos e discursos sobre o assunto parecem ser provenientes de discussões acadêmicas semelhantes em relação a alfabetização e letramento dos meios analógicos. Mesmo assim, a transposição desse debate entre as categorias dos meios analógicos para os meios digitais parece causar alguns equívocos, como pudemos perceber nos conceitos de alfabetização digital que comentamos acima, ainda mais quando é sabido que alfabetização digital e letramento digital são traduções possíveis para o mesmo termo *digital literacy*, que é indeterminado e polissêmico devido à flutuação de sentidos inerente às transformações constantes das tecnologias digitais.

Para entender a movência de significados a que os letramentos relacionados às TICs estão condicionados (pela própria evolução tecnológica e epistemológica), basta comparar a primeira definição de letramento computacional, que considerava apenas as habilidades básicas de digitação e um conhecimento funcional dos sistemas computacionais (OTA, 1984, p. 233), com esta outra mais recente:

Letramento computacional é definido como o conhecimento e capacidade de usar computadores e tecnologias relacionadas de modo eficiente, com uma variedade de habilidades abrangendo níveis desde o uso elementar até programação e solução de problemas complexos. Letramento computacional também pode se referir ao nível de conforto de alguém ao utilizar programas de computador e outras aplicações que estão associadas com computadores. Outro componente de grande valia em letramento computacional é saber como computadores funcionam e operam. Ter habilidades computacionais básicas é um conhecimento importante em países desenvolvidos. (COMPUTER LITERACY, 2010, grifos dos autores ²³) ²⁴

Esta definição considera o letramento computacional de um modo bem amplo, envolvendo conhecimentos básicos e avançados, muito embora haja uma ênfase para o domínio das habilidades básicas. Em relação aos sujeitos envolvidos neste tipo de letramento, considera desde programadores, técnicos especializados em *hardware* até usuários comuns.

²³ Aqui nos referimos a autores, por se tratar de um um verbete da Wikipedia, que é um texto de produção coletiva.

²⁴ “**Computer literacy** is defined as the knowledge and ability to use computers and related technology efficiently, with a range of skills covering levels from elementary use to programming and advanced problem solving. Computer literacy can also refer to the comfort level someone has with using computer programs and other applications that are associated with computers. Another valuable component of computer literacy is knowing how computers work and operate. Having basic computer skills is a significant asset in the developed countries.”

No entanto, percebe-se uma visão hegemônica de letramento computacional, quando considera que esses conhecimentos têm grande valor em países desenvolvidos, desconsiderando que são igualmente importantes para diversos países espalhados pelo globo. Nem é preciso comentar que essa definição, como muitas outras, explora o aspecto tecnicista de letramento computacional, desconsiderando a dimensão social, crítica e multissemiótica das TICs.

Retomando o debate entre a transposição dos conceitos relativos a letramento dos meios tradicionais ou analógicos aos meios digitais – como vimos no caso da invenção da “alfabetização digital” –, é importante salientar que essa foi uma estratégia explicativa muito empregada quando as TICs se popularizaram, em razão de diversos fatores como a compactação e o barateamento dos computadores. Um dos elementos mais salientes do computador era sua tela, de modo que os teóricos que começaram a investigar os impactos dessa nova tecnologia passaram a diferenciar entre *paper literacies* [letramentos do papel] e *screen literacies*²⁵ [letramentos da tela] (MARTIN-JONES, 2009), passou-se a falar sobre uma Cultura do Papel (CHARTIER, 1999) em oposição a uma cultura da tela, do ambiente digital, ou Cibercultura (LÉVY, 1999), donde emergem novas práticas sociais, novos gêneros discursivos e novas práticas de letramento.

Nos termos de uma lógica binária de 0 (zero) ou 1 (um), inicialmente os Letramento(s) Digital(is) eram caracterizados em função das diferenças ou rupturas com os Letramentos Tradicionais ou Analógicos. Essa discussão, em que as novas tecnologias são diferenciadas em relação às antecedentes, é apresentada em vários artigos do livro *Page to Screen*, organizado por Snyder (1996), no qual, os “letramentos eletrônicos” [*eletronic literacies*] são definidos pelos ganhos [*affordances*] proporcionados pelo computador em comparação aos livros: organização das informações em hipertexto, a possibilidade de anexar imagens (estáticas e em movimento) aos *links* do hipertexto, as vantagens da multimídia, a possibilidade de comunicação e interação mediada pelo computador, dentro outros ganhos. Também é dito que as novas tecnologias possibilitam o surgimento de um “discurso eletrônico”, em que características da fala, da escrita e da imagem (no caso dos emoticons) são mesclados dentro de novos gêneros discursivos, como o *chat* e o e-mail. Assim, depreende-se que os letramentos eletrônicos envolvem os usos e práticas discursivas relacionadas ao computador, como meio utilizado para navegação na Internet, consumo de informações em vários formatos agregados em hipertexto (hipermídia) e comunicação

²⁵ Atualmente, o termo *screen literacies* pode referir-se não somente ao computador, mas também a outros dispositivos que utilizam a tela como suporte, como a televisão, o cinema, dentre outros.

síncrona e assíncrona, baseada em novos padrões interacionais, nova linguagem e novos gêneros de discurso.

Na mesma direção que Snyder (1996), Buzato (2001) ao trazer para o Brasil o conceito de “letramento eletrônico” ou “ciberletramento”, contrapõe as diferenças entre letramento tradicional e letramento eletrônico, este último seria um conjunto de conhecimentos ou habilidades “necessários para responder adequadamente às demandas sociais de uma nova era digital” (Id., *ibid.*, p. 96). Estas habilidades configurariam-se em modos de exploração das potencialidades oferecidas pelo computador para as práticas sociais, bem como o domínio de um conjunto de regras relacionadas ao uso da máquina.

Soares (2002) também contrapõe a um conjunto de práticas de letramento da cultura do papel o conceito de letramento digital, definindo-o como

um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel. (Id., *ibid.*, p. 151, grifos da autora)

Esta concepção é reflexo da transposição de conceitos de letramento do quadro referencial tradicional para tentar explicar os fenômenos engendrados pelo surgimento e implantação massiva das TICs na sociedade. Apesar de tratar de apropriação da tecnologia digital (uma dimensão crítica de letramento), esta definição, de certa forma, assujeita os usuários das novas tecnologias por tratar o letramento como “estado” ou “condição”, o que implica uma visão estática e determinista de letramento como produto e não como processo, tal qual a definição de letramento tradicional proposto pela autora (cf. Id., *ibid.*, p. 145).

Além do mais, não fica claro quais são as “práticas de leitura e escrita na tela” e em que termos essas práticas são tomadas, uma vez que o computador permite a apresentação da informação em outras linguagens diferentes da linguagem verbal escrita, de modo que não se pode aplicar os conceitos tradicionais de “leitura” e “escrita” dos meios analógicos aos meios digitais. Leitura e escrita no computador envolvem outras linguagens, ou semioses, ou modos de construção de sentido.

Isto se deve à evolução constante da interface gráfica computacional, melhoria das telecomunicações e ampliação das redes via Internet, aperfeiçoamento dos protocolos de transferência de arquivos, que facilitaram a agregação e difusão de outras linguagens, além da verbal, nos meios digitais, assim “a tela do computador geralmente apresenta uma

configuração do pictórico e do verbal”²⁶ (HASAN, 1996, p. 380), isto torna os Letramento(s) Digital(is) muito mais complexos, porque exigem do usuário/leitor letramentos que vão além do verbal, o que Soares (2002) reconhece ligeiramente no final de seu artigo.

Pode-se dizer, então, que no ambiente digital convergem diferentes tecnologias (PEREIRA, 2007, p. 18-20) e diferentes modos de representação simbólica:

as tecnologias contemporâneas de página ou produção de texto tornam fácil combinar diferentes modos de representação – a imagem pode ser combinada com o verbal, som pode ser adicionado à imagem, a imagem em movimento é possível²⁷ (KRESS, 1996, p. 56)

Essa possibilidade de agregar vários modos de construir e veicular sentido é o que os teóricos da área de Semiótica e dos estudos das novas mídias definem como multimodalidade ou multimídia (cf. GOMES, 2007, p. 50-63). Quando a multimodalidade está presente nos hipertextos do ambiente digital, o que demanda a articulação de letramentos múltiplos para as várias semioses que podem estar presentes, fala-se em hipermodalidade ou hiperarquia (LEMKE, 2002).

Os estudos sobre multimodalidade e hipermodalidade se desenvolveram bastante a partir de estudos sobre letramento visual [*visual literacy*], nos quais Kress e van Leeuwen (1996), a partir da grade conceitual da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1978; 1985; 1989), elaboram uma gramática para explicar as imagens estáticas presentes na sociedade contemporânea, dando destaque para esse sistema semiótico pouco investigado. Outra razão para os estudos da modalidade visual é que a sociedade contemporânea parece estar valorizando cada vez mais as imagens em detrimento de textos verbais escritos (KRESS, 1996; 2003; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996).

Este “império das imagens” ou “visualização” toma grandes proporções nos novos modos de veiculação de informações possibilitados pelas TICs, basta perceber o papel saliente das imagens e a valorização da iconicidade nas interfaces computacionais e nos hipertextos que circulam nas redes. Sobre isso, Buzato (2007) comenta brevemente ao falar sobre as “metáforas visuais” que facilitam as interações entre homem e computador (por exemplo, os ícones para diversos fins, como o de “pastas”, a área de *desktop* [mesa de trabalho], o ícone da mão com o dedo indicativo levantado para apontar a indexação do *link*, etc.).

²⁶ “The computer screen often presents a configuration of the pictorial and the verbal.”

²⁷ “contemporary technologies of page or text production make it easy to combine different modes of representation – image can be combined with language, sound can be added to image, movement of image is possible.”

Segundo Lemke (2002), a configuração das informações no hipertexto demanda do leitor-navegador novas estratégias de leitura. Baseando-se nos estudos de Kress (1996) sobre a leitura em diagonal das imagens que difere da leitura sequencial de um texto verbal escrito, Lemke (2002) diz que a leitura do hipertexto pode orientar-se por múltiplas trajetórias possíveis ou transversais [*traversals*], devido à presença de elementos de diferentes semioses organizadas e articuladas na mesma página.

Compartilhando das visões de Kress e van Leeuwen (1996), Lemke (2002) também assume que toda semiose é multimodal, ele exemplifica que mesmo um texto verbal escrito contém implícita a leitura e a prosódia de um possível leitor, ainda mais se for considerado que a modalidade escrita é um modo de representação da fala. Mesmo assim, para ele “hipermodalidade é mais do que multimodalidade da mesma maneira que o hipertexto é mais que o texto comum. Não é simplesmente porque justapomos imagem, texto e som; planejamos múltiplas interconexões entre eles, tanto potenciais quanto explícitas”²⁸ (Id., *ibid.*, p. 300). Daí infere-se que hipermodalidade é a união entre multimodalidade e o potencial de indexação entre informações possibilitada pelos *links* de um hipertexto, ou nas palavras do autor: “hipermodalidade é a confluência de multimodalidade e hipertextualidade. Não somente temos ligações entre unidades de texto em diversos níveis, mas temos ligações entre unidades textuais, elementos visuais e unidades sonoras”²⁹. Ainda segundo Lemke (*ibid.*):

hipermodalidade é um modo de nomear as novas interações entre sentidos baseados em texto, imagem e som, dentro da hipermídia, isto é, artefatos semióticos nos quais significantes em diferentes níveis de organização sintagmática estão ligados em complexas redes ou teias. (Id., *ibid.*, p. 300, grifos do autor)³⁰

A consequência desta união hipersemiótica de diversos modos de construção de sentido, segundo Lemke (*ibid.*), é a potencialidade de multiplicação de significados, uma vez que cada sistema semiótico em particular contribui com uma gama de sentidos, a conjunção de diversos sistemas semióticos pode multiplicar estas possibilidades de produção de sentido.

²⁸ “Hypermodality is more than multimodality in just the way that hypertext is more than plain text. It is not simply that we juxtapose image, text, and sound; we *design* multiple interconnections among them, both potential and explicit.”

²⁹ “Hypermodality is the conflation of multimodality and hypertextuality. Not only do we have linkages among text units of various scales, but we have linkages among text units, visual elements, and sound units.”

³⁰ “*Hypermodality* is one way to name the new interactions of word-, image-, and sound-based meanings in hypermedia, i. e. in semiotic artifacts in which signifiers on different scales of syntagmatic organization are linked in complex networks or webs.”

A partir dessa discussão, percebe-se que os Letramento(s) Digital(is) envolvem práticas de leitura e escrita que são bem mais complexas e vão muito além da modalidade verbal escrita, de modo que a transposição de conceitos do meio analógico para o meio digital, como faz Soares (2002), torna-se problemática em vista de processos complexos de interpretação, referenciação e produção (hiper)multissemióticas possibilitados pelo meio digital.

Uma definição de letramento que se relaciona com as TICs e que abrange tantos modos e meios de construção de sentido é a de transletramento: “A habilidade de ler, escrever e interagir através de uma série de plataformas, ferramentas e mídias desde gesticulação e oralidade, passando pela escrita, imprensa, TV, rádio e filme, até as redes sociais digitais”³¹ (THOMAS, JOSEPH et al., 2007). Esta definição não deixa de ser interessante, apesar de muito ampla por integrar outros meios de comunicação além do computador, além disso, os Letramento(s) Digital(is), por sua própria constituição, já agregam em si e se relacionam com múltiplas formas de letramento (cf. BUZATO, 2007, p. 164).

Devido a essa diversidade de letramentos que se relacionam direta ou indiretamente com as TICs, Buzato (ibid.) elabora a seguinte definição para Letramento(s) Digital(is), que, para ele, são “**redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC**” (Id., ibid., p. 168, grifos do autor). Apesar de mencionar a contestação e a transformação contínuas entre as práticas sociais de letramento, entendidas pela lógica das redes (cf. CASTELLS, 1999, p. 108), esta definição não explicita ideias que corroborem a perspectiva mais crítica dos sujeitos que participam dessas práticas letradas.

Com o advento da Web 2.0 e o avanço constante das TICs, a possibilidade de participação em ambientes digitais através das redes sociais garantiu aos usuários uma interação ampliada com informações em diversos formatos e com pessoas espalhadas pelo mundo, o que demanda do usuário Letramento(s) Digital(is) críticos.

Muito embora os usuários das TICs pudessem participar de redes sociais na Internet e interagir *online* desde o surgimento da *World Wide Web*, nos anos 90 (cf. SNYDER, 2009, p. 26), avanços tecnológicos permitiram uma mudança de paradigmas: da Web 1.0, dos programas de código fechado, da veiculação de informações e da ênfase no usuário-consumidor; passou-se a Web 2.0, caracterizada pelos programas de código aberto, da construção coletiva de conhecimentos, e dos usuários-produtores.

³¹ “Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks.”

Nesse contexto, as categorias de leitor e autor confundem-se em novas categorias híbridas: leitor-co-autor; leitor-contribuinte; leitor-colaborador. Além disso, a Web 2.0 traz novas perspectivas ontológicas para os usuários (os modos de ser, as identidades assumidas nos vários *profiles* dos *sites* sociais, como Facebook, Orkut, etc.), e epistemológicas em relação ao conteúdo (novas relações com a publicação, compartilhamento e construção colaborativa do conhecimento, por exemplo, a Wikipedia).

Essa mudança exige do internauta mais do que as habilidades técnicas para lidar com os dispositivos digitais – alfabetização digital. Exige mais do que a leitura de textos do meio digital em réplica ativa (cf. ROJO, 2007), ou do conhecimento básico e intuitivo das várias semioses que podem compor esses textos, aos quais responde de forma intuitiva, com noções superficiais das práticas sociais em rede – Letramento(s) Digital(is) sem uma dimensão crítica. O usuário das TICs precisa assumir uma postura crítica em relação às tecnologias digitais.

Os trabalhos seminais sobre letramentos críticos articulados aos contextos digitais aparecem em Lankshear (1997), Lankshear, Bigum et al. (1997), e Lankshear e Knobel (1998). Neste último, os autores falam da necessidade de uma visão sócio-cultural de letramento que envolva três dimensões: operacional (letramento da língua verbal); cultural (letramento dos sistemas de sentido); e crítica (letramento das práticas humanas e dos sistemas de sentido, todos socialmente construídos), acrescentam ainda:

De uma perspectiva sócio-cultural, qualquer preocupação com leitura, escrita, letramento, acabam inevitavelmente em práticas sociais que integram *fala, ação, interação, valores, crenças, fins, objetivos, aspirações, ideais, modos de comportamento*, etc. Ou seja, *leitura e escrita como práticas significativas estão sempre e inerentemente ligadas a alguma forma ou formas de ser/estar no mundo*. As ferramentas ou tecnologias de letramento (da imprensa aos computadores) sempre são situadas e empregadas dentro de contextos de prática que permitem algumas produções de sentido e restringem outras. (GEE, HULL e LANKSHEAR, 1996, p. 2-3, apud LANKSHEAR e KNOBEL, 1998, grifos nossos)³²

Neste estudo, os autores apresentam dois estudos de caso em que uma pedagogia de letramento crítico pode ser aplicada aos usos e práticas sociais que se dão em ambientes digitais, evidenciando o caráter ideológico das construções e representações da “realidade”, e

³² “From a sociocultural perspective, any concern with reading, writing, literacy, inevitably ends up at social practices which integrate talk, action, interaction, values, beliefs, goals, purposes, aspirations, ideals, ways of behaving, and so on. That is, reading and writing as meaningful practice is always inherently bound up with some way or ways of being in the world. The tools or technologies of literacy (from print to computers) are always situated and employed within contexts of practice which permit certain productions of meaning and constrain others.”

o posicionamento dos usuários nesses ambientes (cf. LANKSHEAR e KNOBEL, 1998), o que reforça a necessidade de letramentos críticos associados aos Letramento(s) Digital(is).

Em trabalho posterior, os mesmos autores chamam a atenção para o fato de que:

Estas novas formas de ler e escrever chegam com novas formas de olhar e compreender o mundo – embora a pedagogia do letramento crítico tenha se interessado por muito tempo nas relações entre língua, poder, prática social e acesso aos serviços e bens sociais, muito pouca atenção tem sido dada às pedagogias críticas em desenvolvimento que levem em conta os novos letramentos efetuados pelos jovens no ciberespaço todo dia. (KNOBEL e LANKSHEAR, 2002)³³

Além disso, os autores apontam que alguns espaços sociais na Internet podem excluir certas pessoas, e que valores, crenças, criticismo informado de práticas e eventos sociais são postos em uso na rede a todo momento. Sendo assim, apresentam a definição de letramento crítico em que se fundamentam:

Hábitos analíticos de pensar, ler, escrever, falar, ou discutir o que há por baixo das impressões superficiais, mitos tradicionais, opiniões comuns, e clichês rotineiros: compreender os contextos sociais e as consequências de qualquer assunto; descobrir o sentido profundo de qualquer evento, texto, técnica, processo, objeto, pronunciamento, imagem, ou situação; aplicar estes sentidos a seu próprio contexto (SHOR, 1999, p. 20, apud KNOBEL e LANKSHEAR, 2002)³⁴

Os autores reafirmam neste estudo que “a dimensão crítica do letramento é a base para assegurar que os participantes possam não só atuar em uma prática e construir sentido dentro dela, mas que possam de várias formas transformá-la e produzi-la ativamente”³⁵ (LANKSHEAR e KNOBEL, 1998; 2002), ou seja, o letramento crítico relaciona-se mais com a produção do que com o consumo no ciberespaço.

No Brasil, Buzato (2009a) se alinha com esta necessidade de articular Letramento(s) Digital(is) e letramentos críticos, já que ambos são coerentes com a ideia de transformação dos sujeitos e das relações assimétricas de poder instauradas na sociedade. Ainda que a

³³ “These new ways of reading and writing come with new ways of looking at and understanding the world – although critical literacy pedagogy has long been interested in the relationships between language, power, social practice and access to social goods and services, very little attention has been paid to developing critical pedagogies that take into account the new literacies being enacted by young people in cyberspace each day.”

³⁴ “Analytic habits of thinking, reading, writing, speaking, or discussing which go beneath surface impressions, traditional myths, mere opinions, and routine clichés: understanding the social contexts and consequences of any subject matter; discovering the deep meaning of any event, text, technique, process, object, statement, image, or situation; applying that meaning to your own context.”

³⁵ “The critical dimension of literacy is the basis for ensuring participants can not merely participate in a practice and make meanings within it, but can in various ways transform and actively produce it.”

concepção de Letramento(s) Digital(is) de sua tese de doutorado (2007) já contenha implícita uma perspectiva crítica, ao trabalhar com a ideia de contestação, não está explícita a ideia de agenciamento. Por isso, Buzato (2009a) redefine o conceito de Letramento(s) Digital(is) como

redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC (Id., ibid., p. 22, grifos do autor)

Esta concepção ressalta o caráter híbrido, heterogêneo e instável dos Letramento(s) Digital(is), organizados na lógica multinodal de redes, que interconecta textos, sujeitos, meios e habilidades que se contestam e se transformam dinamicamente conforme as exigências e mudanças constantes do meio digital.

Em outras conceptualizações de Letramento(s) Digital(is), algumas ideias, implícitas e explícitas referem-se a avaliação, crença, valores, ideologia, cidadania, tomada de poder, identidade, produção, e outras categorias relacionadas a uma dimensão crítica de letramento, como esta:

Letramento digital é a habilidade de localizar, organizar, compreender, avaliar e analisar informação usando tecnologia digital. Envolve o conhecimento operacional das tecnologias de ponta correntes, e um entendimento de como esse conhecimento pode ser usado. Pessoas letradas digitalmente podem comunicar-se e trabalhar de modo mais eficiente, especialmente com aqueles que possuem os mesmos conhecimentos e habilidades [...] ¶ Letramento digital abrange *hardware* de computador, software (em particular, aqueles mais frequentemente usados em negócios), a Internet, telefones celulares, PDAs e outros dispositivos digitais. Uma pessoa que use estas habilidades para interagir com a sociedade pode ser chamada de cidadão digital (DIGITAL LITERACY, 2010, negrito dos autores, sublinhados nossos) ³⁶

Embora esta definição dê uma ênfase maior para um aspecto operacional mais voltado para habilidades do que para as práticas sociais, os excertos sublinhados se relacionam de alguma forma com as questões de Letramento(s) Digital(is) e críticos, ainda mais quando alude a uma “cidadania digital”. No entanto, também assume que as “pessoas letradas digitalmente” comunicam-se melhor e trabalham “de modo mais eficiente”, conferindo ao

³⁶ “**Digital literacy** is the ability to locate, organize, understand, evaluate, and analyze information using digital technology. It involves a working knowledge of current high-technology, and an understanding of how it can be used. Digitally literate people can communicate and work more efficiently, especially with those who possess the same knowledge and skills. [...] ¶ Digital literacy encompasses computer hardware, software (particularly those used most frequently by businesses), the Internet, cell phones, PDAs, and other digital devices. A person using these skills to interact with society may be called a digital citizen.”

letramento digital um poder imanente, quase mágico, de mudar a realidade das pessoas, de modo parecido à perspectiva do modelo de letramento autônomo (STREET, 1984; 2003), que pressupõe a dotação de propriedades cognitivas superiores aos que detêm ou alcançam o *status* de letrado. Outro ponto questionável é a pressuposição de que o letramento digital é necessário para tornar o trabalho mais eficiente e para que os usuários de tecnologia digital saibam lidar com *software* usado em negócios, o que referenda uma possível visão capitalista de domínio das elites sobre as massas de trabalhadores.

Esta outra definição, eletramento³⁷, também contém algumas ideias que exploram o caráter crítico necessário às práticas letradas:

Eletramento descreve o tipo de “letramento” ou habilidade e facilidade necessárias para explorar o potencial comunicativo pleno da nova mídia eletrônica tais como multimídia, hipermídia, software social, e mundos virtuais. [...] Abrange a ampla gama de implicações culturais, institucionais, pedagógicas e ideológicas inerentes à transição do letramento da cultura imprensa para a cultura saturada com mídia eletrônica. [...] ¶ Eletramento refere-se a um amplo espectro de possibilidades de pesquisa, incluindo a história e invenção da escrita e das práticas mnemônicas, as mudanças ontológicas e epistemológicas resultantes de tais práticas, as implicações sociológicas e psicológicas da cultura em rede, e a implementação pedagógica das práticas decorrentes de tais explorações. (ELECTRACY, 2010, negrito dos autores, sublinhados nossos)³⁸

Nesta definição, percebe-se uma forte preocupação para a criação e implementação de pedagogias que contemplem as possibilidades das novas mídias e tecnologias e investiguem as implicações sociais dessas tecnologias.

Como já foi dito, os autores discutidos até aqui não definem Letramento(s) Digital(is) críticos, apenas indicam a necessidade de articulação entre os letramentos críticos, que exploram as relações entre linguagem, discurso, práticas sociais e poder, a Letramento(s) Digital(is). Sendo assim, tentando sintetizar o que sejam Letramento(s) Digital(is) críticos, podemos dizer que são letramentos que se dão em vários meios digitais e que preocupam-se com a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que pesquisa, lê, produz, comenta em ambientes digitais; sua consciência das ferramentas e várias semioses para

³⁷ Eletramento, tradução nossa para o termo em inglês “*electracy*”.

³⁸ “**Electracy** describes the kind of “literacy” or skill and facility necessary to exploit the full communicative potential of new electronic media such as multimedia, hypermedia, social software, and virtual worlds. [...] It encompasses the broader cultural, institutional, pedagogical, and ideological implications inherent in the transition from a culture of print literacy to a culture saturated with electronic media. [...] ¶ Electracy denotes a broad spectrum of research possibilities including the history and invention of writing and mnemonic practices, the epistemological and ontological changes resulting from such practices, the sociological and psychological implications of a networked culture, and the pedagogical implementation of practices derived from such explorations.”

construção de sentido, sempre situado e intencional; sua compreensão e adequação às práticas discursivas do meio digital, que se manifestam através de vários gêneros emergentes (*e-mail*, *blog*, *comments*, *scrap*, etc.); a reflexão sobre suas ações e interações, assim como seu compromisso ético nas práticas digitais; sua tomada de poder: 1) ao estabelecer uma identidade plena de crenças, valores, ideologia, determinada em relação com a alteridade; 2) ao exercer a criticidade e a cidadania em ambiente digital.

Em vista de tantos conceitos de letramento digital disponíveis na literatura e na tentativa de reformulá-los, preferimos conceituá-los como uma rede de múltiplos letramentos, entendidos como práticas sócio-discursivas do ambiente digital, mediadas pelas TICs – em suas dimensões técnicas, sociais e hipersemióticas –, ideologicamente marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos e instituições posicionados sócio-historicamente na Sociedade Informacional (cf. CASTELLS, 1999; SELBER, 2004; BUZATO, 2009a).

Alguns modelos teóricos tentam congrega essa rede de letramentos dispersos nos vários trabalhos acadêmicos sobre as TICs, como o modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004), que será o assunto da próxima seção.

2.2.1. Multiletramentos Digitais

Em seu modelo de Multiletramentos Digitais, Selber (2004) discute que muitos programas corporativos e universitários que propõem difundir Letramento(s) Digital(is) ³⁹ pecam por enfatizar o aspecto técnico dos computadores e demais dispositivos digitais, como se os LD fossem neutros de ideologia e valores – tal qual falava Street (1984, 2003) sobre o modelo autônomo de letramento –, sem abordar de modo crítico as relações de poder e aspectos ideológicos que estão subjacentes e influenciam o uso das TICs. Isto não significa que os conhecimentos técnicos sobre as TICs sejam relegados, pois são necessários para que os usuários das TICs sejam competentes e capazes de solucionar problemas e impasses gerados com o uso das máquinas. Segundo Selber (2004), apenas este conhecimento técnico não é suficiente para a compreensão das TICs como instrumento de interação entre pessoas inseridas em contextos sociais complexos e como artefato simbólico capaz de veicular produções textuais hipermidiáticas das mais diversas.

Desse modo, Selber constrói um modelo teórico baseado em três categorias principais, interdependentes e que se relacionam dinamicamente umas às outras: Letramento Digital

³⁹ LD doravante.

Funcional; Letramento Digital Crítico; e Letramento Digital Retórico. Para cada categoria, o autor propõe metáforas explicativas e sugere alguns parâmetros de análise e qualidades a serem desenvolvidas nos usuários de TICs ⁴⁰.

2.2.1.1. Letramento Digital Funcional ou Instrumental

O LD Funcional entende os “computadores como ferramentas” e os indivíduos ⁴¹ como “usuários eficientes” das TICs. A título de comparação, este LD assemelha-se ao que a literatura no Brasil identifica como alfabetização digital, ou seja, um conhecimento técnico e instrumental das TICs (cf. COSCARELLI, 2007; FRADE, 2007). O LD Funcional ou Instrumental difere da alfabetização digital ou de LD de abordagem mais técnica na medida em que reconhece que por trás de todas as ações técnicas, percebe-se um sujeito subsidiário a estas ações, que assume intenções ao utilizar-se das TICs. Neste nível de LD, os parâmetros e qualidades são os seguintes: 1) Fins educacionais; 2) Convenções sociais; 3) Discursos especializados; 4) Atividades gerenciais; e 5) Impasses tecnológicos.

2.2.1.1.1. Parâmetros de uma Abordagem Funcional para LD

Parâmetros	Qualidades de um indivíduo letrado funcionalmente
Fins educacionais	Um indivíduo letrado funcionalmente usa as TICs de modo eficiente para atingir fins educacionais
Convenções sociais	Um indivíduo letrado funcionalmente entende as convenções sociais que ajudam a determinar o uso das TICs
Discursos especializados	Um indivíduo letrado funcionalmente faz uso dos discursos especializados associados às TICs
Atividades gerenciais	Um indivíduo letrado funcionalmente gerencia de modo eficiente seu mundo <i>online</i>
Impasses Tecnológicos	Um indivíduo letrado funcionalmente resolve os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico

Tabela 1: Parâmetros de uma Abordagem Funcional para LD (Adaptado de SELBER, 2004, p. 45)

⁴⁰ Na verdade, Selber, no texto original, refere-se às qualidades a serem desenvolvidas em usuários de computador [*computer*]. Contudo, entendemos que TICs englobam tanto computadores quanto outros dispositivos e tecnologias digitais, portanto, preferimos utilizar este termo.

⁴¹ “*Students*”, no original. Selber utiliza o termo “*students*” devido ao contexto do livro *Multiliteracies for a Digital Age*, em que ele expõe a teoria a partir das experiências dele como professor universitário. Aqui, utilizamos o termo “*indivíduos*” para generalizar que nem todos os sujeitos envolvidos em práticas de LD são necessariamente estudantes.

2.2.1.2. Letramento Digital Crítico

No LD Crítico, computadores são comparados a “artefatos culturais” e os indivíduos a “questionadores informados de tecnologia”. Esta abordagem de LD leva a reflexões sobre os valores, crenças e ideologias subjacentes às TICs, pois através delas construímos sentidos e somos por elas constituídos (cf. JORDÃO, 2007; KNOBEL e LANKSHEAR, 2002; FOUCAULT, 2007 [1969]). Nesse LD, os parâmetros e qualidades são os seguintes: 1) Culturas de *design*; 2) Contextos de uso; 3) Forças institucionais; 4) Representações populares.

2.2.1.2.1. Parâmetros de uma Abordagem Crítica para LD

Parâmetros	Qualidades de um indivíduo letrado criticamente
Culturas de <i>design</i>	Um indivíduo letrado criticamente investiga as perspectivas dominantes que modelam as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos
Contextos de uso	Um indivíduo letrado criticamente compreende os contextos de uso como um aspecto inseparável das TICs que ajudam a contextualizá-las e constituí-las
Forças Institucionais	Um indivíduo letrado criticamente entende as forças institucionais que moldam o uso das TICs
Representações populares	Um indivíduo letrado criticamente investiga as representações das TICs na imaginação pública

Tabela 2: Parâmetros de uma Abordagem Crítica para LD (Adaptado de SELBER, 2004, p. 96)

2.2.1.3. Letramento Digital Retórico

O LD Retórico identifica os computadores como “mídia hipertextual” e os indivíduos como “produtores reflexivos de tecnologia”. Para este nível, são sugeridos os seguintes parâmetros e qualidades: 1) Persuasão; 2) Deliberação; 3) Reflexão; 4) Ação social.

2.2.1.3.1. Parâmetros de uma Abordagem Retórica para LD

Parâmetros	Qualidades de um indivíduo letrado retoricamente
Persuasão	Um indivíduo letrado retoricamente entende que a persuasão permeia os contextos de <i>design</i> de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)
Deliberação	Um indivíduo letrado retoricamente entende que os problemas de <i>design</i> de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega

	através de várias atividades deliberativas
Reflexão	Um indivíduo letrado retoricamente articula seu conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeita suas ações e práticas à uma avaliação crítica
Ação Social	Um indivíduo letrado retoricamente compreende o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como uma ação técnica

Tabela 3: Parâmetros de uma Abordagem Retórica para LD (Adaptado de SELBER, 2004, p. 147)

O modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004), pode ser sintetizado no seguinte quadro:

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TICs	Indivíduos como questionadores informados das TICs	Indivíduos como produtores reflexivos de TICs
Parâmetros e qualidades a serem explorados	<p>1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TICs</p> <p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TICs</p> <p>4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo <i>online</i></p> <p>5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico</p>	<p>1) Culturas de <i>design</i>: investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p>3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas</p>	<p>1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de <i>design</i> de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: entender que os problemas de <i>design</i> de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica</p>

Quadro 1: Esquema do Modelo de Multiletramentos Digitais, baseado em Selber (2004).

2.3. Formação do Professor na(para a) Era Digital

O conhecimento de uma rede de (Multi)Letramentos Digitais ganha importância atualmente, uma vez que para participar das trocas simbólicas da Sociedade Informacional e da Cultura Digital, o conhecimento das novas práticas de letramento conectadas às TICs tornam-se necessárias. Considerando que a escola ainda figura como uma das principais agências de letramento e pensando sobre a formação do aluno como cidadão dessa nova ordem social, em que informações são consumidas, produzidas e veiculadas, muitos autores (MATEUS, 2004; BUZATO, 2006; TERUYA, 2006; JORDÃO, 2007; ALLRED, 2008; FREITAS, 2009; e outros) sugerem que é desejável, senão essencial, que os professores também tenham conhecimento sobre os (Multi)Letramentos Digitais e novas mídias, para que promovam ensino-aprendizagem utilizando o potencial das TICs a fim de atingir objetivos educacionais, além de propiciar formas para conscientização e apropriação crítica das TICs por parte alunos.

Contudo, um dos problemas apontados por Selber (2004) sobre a Formação de Professores na e para a Era Digital, é que “muito frequentemente, as infraestruturas computacionais são estabelecidas sem os recursos humanos necessários para torná-las justas e produtivas para fins educacionais”⁴². Ainda sobre a inserção da tecnologia em sala de aula, ele diz que

os computadores são em verdade um fato da vida em contextos educacionais, ainda que muitos poucos professores estejam preparados hoje em dia para organizar ambientes de aprendizagem que integrem a tecnologia de modo significativo e apropriado (Id., *ibid.*, p. 1)⁴³

Essa falta de formação do professor para trabalhar com as TICs em sala de aula também é apontada por vários autores que investigam a formação docente voltada para o contexto das novas mídias e LD, sendo recorrentes duas palavras nesses estudos: desafio e necessidade (cf. MATEUS, 2004; BUZATO, 2006; TERUYA, 2006; JORDÃO, 2007; CASTRO, FERNANDES e LIMA, 2007; ALLRED, 2008; FREITAS, 2009; e outros). Desafio para o professor que se vê cobrado por diversas instâncias sociais e pela legislação vigente quanto à integração das TICs em suas práticas didático-pedagógicas. Necessidade do

⁴² “[But] too frequently, computing infrastructures are established without the human resources required to make them just and productive for educational purposes.”

⁴³ “Computers are indeed a fact of life in educational settings, yet too few teachers today are prepared to organize learning environments that integrate technology meaningfully and appropriately.”

professor letrar-se digitalmente, isto é, buscar conhecimentos sobre o maravilhoso mundo novo tecnológico e informacional, tentar se apropriar desses conhecimentos de LD e tentar aplicá-los no ensino – os conhecimentos sobre TICs, e suas possíveis aplicações educacionais.

Na maior parte das vezes, esses conhecimentos sobre as TICs e seus usos não fizeram parte da formação pessoal e/ou profissional, seja inicial ou continuada, dos professores, o que dificulta a apropriação das TICs e aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma fenomenologia tecnológica digital, ou seja, possibilitar ao professor ter experiências com as TICs para que ele possa perder a resistência ou “medo da tecnologia” (tecnofobia).

Contudo, esses desafios e necessidades, que se fazem imprescindíveis doravante na Sociedade Informacional, acabam se tornando mais uma exigência para o professor já sobrecarregado com tantas cobranças e pouco ou nenhum reconhecimento, tanto simbólico quanto material. Daí a importância de uma formação inicial que já contemple assuntos referentes a novas mídias e LD, porque a formação continuada dificilmente se realiza devido a vários fatores contingenciais, como o tempo requerido para a participação em cursos e oficinas, assim como falta de estímulo/incentivo para o docente participar nessas atividades formativas (cf. FREITAS, 2009; SOUZA, SILVA e SAITO, 2009; BUZATO, 2006; TERUYA, 2006; MATEUS, 2004; SELBER, 2004).

De certa forma, o professor que já está em serviço também tem receio de trabalhar com as TICs, porque elas representam o novo, e isto desestabiliza e ameaça estruturas já postas, bem como metodologias, que apesar de convencionais, dão ao professor um possível sentimento de maior confiança e segurança para caminhar no trajeto do processo educacional até a chegada nos objetivos de ensino.

Mesmo assim, diante desse novo paradigma social impulsionado pelas TICs, o professor encontra-se na posição de repensar sobre suas práticas e até mesmo sobre sua função social, uma vez que um volume enorme de informação está disponível em rede – os papéis do professor e da escola, então, não são mais os de detentores absolutos da informação. Contudo, os alunos consumirem indiscriminadamente todas estas informações não garante nem a construção de conhecimento nem a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente. Nesse cenário, algumas habilidades tornam-se desejáveis para o professor doravante: flexibilidade; criticidade informada; criatividade; aprendibilidade; engajamento; interatividade com alunos, informações e mídias das mais diversas (cf. MATEUS, 2002, 2004; JORDÃO, 2007; ALLRED, 2008).

Mas o professor sozinho não é capaz de gerar grandes mudanças na educação. A escola, como um todo, precisa entender que sua função social mediante as TICs

não se limita a desenvolver metodologias para erradicar o “analfabetismo tecnológico, mas também oferecer instrumentos para analisar criticamente os recursos do *ciberespaço*, no sentido de privilegiar a formação ética, incentivando a participação coletiva no processo de construção da nova sociedade verdadeiramente democrática” (TERUYA, 2006, p. 86, grifos da autora)

Isto reforça a ideia de que o simples acesso à tecnologia (inclusão digital) e o conhecimento básico de como utilizar um computador e seus periféricos – a que Coscarelli (2007) e Frade (2007) entendem como “alfabetização digital”, e Selber (2004) chama de LD Funcional – não são suficientes para que os professores formem “cidadãos críticos capazes de identificar e compreender as teorias que norteiam o paradigma tecnológico da comunicação e informação e vêm provocando mudanças radicais no universo do trabalho e da educação” (TERUYA, 2006, p. 86).

Muito embora isto soe como uma cobrança, concordamos que o professor precisa se apropriar de conhecimentos que vão além do aspecto técnico das máquinas, para poder questionar sobre as ideologias e forças institucionais que estão por trás do uso das TICs, porque são esses poderes subjacentes é que acabam também obrigando o próprio professor a aceitar o computador em sala de aula sem nenhuma reflexão sobre a função social deste aparato tecnológico na escola.

Sobre a formação de professores críticos na e para a sociedade digital, Selber (2004) afirma que

Não somente os professores são obrigados a preparar os estudantes de forma responsável para a era digital na qual os serviços mais bem remunerados requerem letramentos múltiplos, mas os estudantes serão cidadãos e pais, bem como empregados, e nesses papéis, eles também precisarão pensar sobre o uso do computador de maneira expandida (SELBER, 2004, p. 4)⁴⁴

Uma das formas para que o professor pense sobre “o uso do computador de maneira expandida” é trabalhar o letramento digital crítico, que na visão de Allred (2008), é essencial na formação de professores, para que os mesmos possam interagir com os alunos; acessar,

⁴⁴ “Not only are teachers obligated to prepare students responsibly for a digital age in which the most rewarding jobs require multiple literacies, but students will be citizens and parents as well as employees, and in these roles they will also need to think in expanded ways about computer use.”

analisar, avaliar e criar textos hipermodais; transformar os estudantes de consumidores passivos das páginas da Internet em participantes ativos da sociedade, capazes de se expressar hipermodalmente e de transformar a realidade de modo engajado e consciente.

Frente à tecnologia, o professor está diante de escolhas a fazer, portanto, está a todo o momento no dilema de aceitar ou rejeitar os discursos e ideologias que emanam das esferas de poder mais altas (sejam provenientes do diretor, da sociedade, da legislação, do governo, etc.). Em meio a essas forças sociais e relações de poder, a perspectiva crítica pode servir de guia ao professor quanto ao uso de metodologias que envolvam ou não as TICs em sala de aula.

3. TEORIA DO POSICIONAMENTO

Neste capítulo teórico, apresentaremos a Teoria do Posicionamento, de Harré e Van Langenhove (1999), uma vez que o foco da pesquisa são as práticas discursivas dos professores, e porque, segundo esta teoria, os sujeitos sociais posicionam a si e aos outros dentro de práticas discursivas cotidianas, construindo narrativas pessoais e atos ilocucionários que se tornam significativos no momento da instanciação discursiva. Além do que, a teoria, em um nível de microanálise do discurso, serve para revelar as posições que as pessoas assumem diante de fenômenos sociais complexos, como a inserção e uso das TICs no cenário educacional.

Na primeira seção, baseados em Harré e Van Langenhove (ibid.), apresentamos alguns conceitos e ideias fundamentais que compõem o quadro referencial da Teoria do Posicionamento, como posição e posicionamento. Essa introdução teórica nos ajuda a compreender o surgimento dessas concepções e sua relevância, dentro de um sistema de microanálise do discurso, que considera as relações estabelecidas entre pessoas, instituições e sociedades, através de interações simbólicas, como a conversa, que são constituídas pela tríade: posição/posicionamento – narrativa – ato ilocucionário/ação social.

Na segunda seção, apresentamos os vários modos de posicionamento, que são estratégias discursivas através das quais os sujeitos sociais assumem posições ou lugares discursivos específicos. As diversas estratégias discursivas de posicionamento são mapeadas e descritas nas subseções devidas.

3.1. Introdução à Teoria do Posicionamento

Assim, para tentarmos compreender as relações complexas entre o dizer e o fazer dos professores em contextos de ensino que usam tecnologias digitais e como o próprio professor se identifica na Sociedade da Informação, utilizaremos a Teoria do Posicionamento (DAVIES e HARRÉ, 1990; HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999), segundo a qual nós posicionamos a nós mesmos (*selves*) e aos outros através do discurso.

Os conceitos de posição e posicionamento surgiram nos domínios militares e de marketing, como lugares estratégicos em que se posicionam o soldado/o produto em relação a seu inimigo/produto competidor. Na análise do discurso, “o conceito de posicionamento pode

ser visto como uma alternativa dinâmica para o conceito mais estático de papel [social]”⁴⁵ (VAN LANGENHOVE e HARRÉ, 1999, p. 14).

Aqui cabe fazer a diferença entre papel social e posicionamento. Segundo Davies e Harré (1990), papel social é uma concepção transcendentalista, ou seja, o papel social é um tipo de identidade social que pré-existe em termos ideais, é uma categoria *a priori*. Por outro lado, posicionamento é uma concepção imanentista, são identidades provisórias e negociáveis que são construídas em termos concretos dentro de práticas discursivas, como a conversa, em um dado momento sócio-histórico de um contexto específico.

Além disso, o conceito de posicionamento serve para explicar relações sociais complexas, como as de identidade e pertença, e se encaixa num quadro teórico mais amplo que contempla um novo paradigma ontológico dentro das ciências sociais (VAN LANGENHOVE e HARRÉ, 1999). Esse paradigma aproveita o consenso relativo sobre as entidades sociais que são relevantes para as ciências sociais, considerando os três diferentes níveis de fenômenos sociais da ontologia padrão: pessoas, instituições e sociedades. As pessoas são tratadas como “coisas” causalmente interagentes e complexas; as instituições como agrupamentos de pessoas; e as sociedades como agregados de pessoas em grupos em uma ordem mais alta.

Van Langenhove e Harré (ibid.) criticam o fato de que o domínio social tem sido tratado de forma causal e determinística, em um sentido humeano⁴⁶, no qual o tempo e o espaço são vistos como independentes. Muito embora os fenômenos sociais estejam localizados em um quadro referencial espaço-temporal newtoniano⁴⁷ e euclidiano⁴⁸, somente o tempo e o espaço são insuficientes para a compreensão dos fenômenos sociais. Desse modo, Van Langenhove e Harré (ibid.) propõem um quadro referencial baseado em pessoas/conversas para localizar os fenômenos sociais, ainda que eles se desenrolem através do tempo/espaço. A hipótese deles é que se os atos sociais, incluindo os atos de fala, são considerados como “matéria” [*matter*] da realidade social, então esse novo quadro referencial, no qual as pessoas são entendidas como locações para os atos sociais, pode ser construído.

⁴⁵ “The concept of positioning can be seen as a dynamic alternative to the more static concept of role.”

⁴⁶ Relativo ao filósofo britânico David Hume, para quem a filosofia era uma ciência indutiva. Hume criticou que a causalidade, ou seja, a tentativa de explicar uma relação de causa-consequência entre dois eventos, era uma crença do senso comum. Assim, Van Langenhove e Harré (1999) criticam que para Hume os acontecimentos no tempo e espaço não têm uma relação causal verdadeira, são nossas percepções sobre o tempo e sobre o espaço que criam este tipo de relação.

⁴⁷ Relativo a Isaac Newton, cientista inglês, para quem o tempo era absoluto, sempre igual em todos os instantes. Contudo, Newton estava errado, conforme comprovou Einstein na Teoria Geral da Relatividade.

⁴⁸ Relativo a Euclides de Alexandria, matemático grego, para quem o espaço é imutável, simétrico e geométrico. Da mesma forma, as ideias euclidianas sobre o espaço foram revistas na Teoria Geral da Relatividade de Einstein.

Dentro desse quadro referencial de pessoas/atos sociais, o domínio social figura como formado por três processos básicos: conversas e outras trocas simbólicas semelhantes; práticas institucionais; e usos da retórica societal – todos são formas de prática discursiva. As trocas simbólicas, em geral “conversas”, são a substância mais básica do domínio social, porque é dentro das conversas que o mundo social é criado, dentro delas atos sociais e ícones societais são criados e reproduzidos. Isto se dá através de dois processos discursivos: “posicionamento” e “redescrição retórica”. Essa última pode ser entendida como construção discursiva de histórias sobre instituições e eventos macrosociais que as tornam inteligíveis como ícones societais (HARRÉ, 1975 apud VAN LANGENHOVE e HARRÉ, 1999). O primeiro se refere a lugares sociais/psicológicos criados e negociados dentro de práticas discursivas.

Considerando que os fenômenos sociais se constroem e ocorrem através do discurso, a Teoria do Posicionamento o define como “um processo público multifacetado através do qual significados são progressiva e dinamicamente conquistados”⁴⁹ (DAVIES e HARRÉ, 1990). Como investigaremos práticas discursivas em contexto escolar, *stricto sensu* “o discurso é para ser entendido como um uso institucionalizado de sistemas sígnicos de linguagem e similares”⁵⁰ (Id., *ibid.*).

Dentro do discurso, o sujeito social pode assumir uma posição, que é um lugar social/psicológico de onde

uma pessoa inevitavelmente vê o mundo de um ponto de vantagem daquela posição e em termos de imagens particulares, metáforas, narrativas [*story lines*] e conceitos que são tornados relevantes dentro da prática discursiva particular na qual são posicionados (Id., *ibid.*)⁵¹

Retomando o quadro referencial pessoas/conversas, o posicionamento é definido como “construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas”⁵² (VAN LANGENHOVE e HARRÉ, 1999, p. 16). Com as devidas ressalvas, nesta pesquisa utilizaremos “conversa” num sentido bem ampliado de

⁴⁹ “[discourse] is a multi-faceted public process through which meanings are progressively and dynamically achieved.”

⁵⁰ “Discourse is to be understood as an institutionalised use of language and language-like sign systems.”

⁵¹ “A person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned.”

⁵² “[positioning can be understood as] the discursive construction of personal stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations.”

interações simbólicas, dado que o escopo é investigar as relações professor – tecnologias digitais (uma “conversa homem-máquina”), mas também as práticas discursivas que emergiram nas entrevistas (gênero do discurso semelhante a uma conversa).

Nesta perspectiva, consideraremos os elementos que integram e mutuamente determinam essas interações simbólicas, quais sejam: posição, narrativa [*storyline*] e ato/ação social. Em uma conversa, posição é um conceito metafórico através do qual os atributos morais e pessoais de alguém como falante são compendiosamente coletados. Uma posição pode ser especificada em referência ao modo como as contribuições de um falante são ouvidas em respeito às polaridades de caráter (poderoso ou sem poder; dominante ou submisso, etc.), e até mesmo de papel social. Conversas têm narrativas e as posições que as pessoas assumem numa conversa estarão ligadas a essas narrativas. Ao assumir uma narrativa, uma pessoa se envolve em ocupar certas posições que tornam os “dizeres” e “fazerem” como atos sociais relativamente determinados. (Id., *ibid.*).

Enquanto que posição pode ser entendida como um lugar metafórico dentro do discurso, posicionamento configura-se como a prática discursiva em que estas posições são disponibilizadas para as pessoas que se engajam interacional e intersubjetivamente na aceitação ou rejeição dessas posições.

3.2. Modos de posicionamento

Como os posicionamentos são construídos e negociados no momento em que ocorre a interação, configuram-se como categorias dinâmicas e relacionais, são estratégias discursivas que se modificam conforme o desenrolar da conversa. Harré e Van Langenhove (1991) identificam diferentes estratégias ou modos de posicionamento que podem ocorrer dentro de uma prática discursiva:

3.2.1. Posicionamento de Primeira e de Segunda Ordem

O posicionamento de primeira ordem refere-se ao modo como as pessoas localizam a si e aos outros dentro de um espaço essencialmente moral, utilizando-se de muitas categorias e narrativas. Pelo caráter relacional imanente ao posicionamento, quando uma pessoa se posiciona, ela automaticamente disponibiliza posições dentro do discurso para seus interlocutores, que podem aceitá-las ou questioná-las, em um movimento de rejeição ou

negociação das posições disponibilizadas. Quando um posicionamento de primeira ordem é questionado, ocorrem posicionamentos de segunda ordem.

Por exemplo ⁵³, Jones diz para Smith: “Por favor, passe minha camisa a ferro.” Nessa situação, tanto Jones como Smith são posicionados por essa elocução: Jones como alguém que tem o direito moral (ou pelo menos, alguém que pensa ter esse direito) de mandar em Smith, do mesmo modo que Smith é posicionada como alguém que pode ser mandada por Jones. Quando esse posicionamento de primeira ordem ocorre, duas coisas podem acontecer. Smith pode simplesmente aceitar passar a camisa de Jones, dizendo: “Ah, sim! Qual camisa você quer que eu passe?” (a relação institucional pode ser a de patrão-empregada, ou de marido mandão-esposa servil). Por outro lado, Smith pode discutir essa posição que é disponibilizada, questionando: “Por que eu deveria passar sua camisa? Eu não sou sua empregada.” Nesse instante, ocorre um posicionamento de segunda ordem, porque a ordem moral estabelecida no posicionamento de primeira ordem é questionado e precisa ser negociado. Em alguns casos, como nos rituais, um posicionamento de segunda ordem não pode ocorrer, senão a pessoa quebra o ritual, por exemplo: em uma situação de casamento, quando o oficial responsável pela cerimônia pergunta aos noivos se aceitam ou não seus cônjuges, espera-se que digam “Sim”, se o noivo ou a noiva dizem “Não”, o ritual não se realiza.

3.2.2. Posicionamento Performativo e Explicativo

Em um posicionamento de primeira ordem, as pessoas posicionam a si e aos outros em uma narrativa vívida e em curso. Desse modo, os atos que são determinados têm efeitos perlocucionários imediatos. O posicionamento performativo, porque exige uma resposta em forma de ação, é diferente do posicionamento de segunda ordem ou reflexivo em que tais atos são sujeitos à mudança ou revisão. O posicionamento de primeira ordem pode ser questionado de duas formas: dentro da conversa em curso ou em uma outra conversa sobre a primeira conversa. Em ambos os casos, o que se tem são posicionamentos explicativos, uma vez que eles envolvem falar sobre o que foi dito. Um posicionamento de segunda ordem dentro de uma conversa em curso também é considerado um posicionamento explicativo, uma vez que está sendo questionado o que foi dito anteriormente. Quando esses posicionamentos são referidos dentro de uma outra conversa sobre a primeira, o posicionamento explicativo pode

⁵³ Os exemplos são retirados de Harré e Van Langenhove (1991), com algumas adaptações.

ser entendido como posicionamento de terceira ordem, e nesse caso, como nem tudo que foi dito na primeira conversa pode ser repetido literalmente na segunda conversa, ocorre uma redescrição retórica sobre o evento.

Retomando o exemplo anterior, quando Jones diz a Smith: “Por favor, passe minha camisa a ferro”, Smith pode simplesmente aceitar esse posicionamento e agir passando a camisa imediatamente, esta ação executada é um posicionamento performativo, porque tem um efeito perlocucionário imediato. Se Smith aceita o posicionamento dizendo “Sim, eu passo sua camisa.” ou se ela o questiona ao falar “Não vou passar de jeito nenhum.”, estes posicionamentos são explicativos porque retomam o que é dito no primeiro. Se Jones reconta a Adam sobre essa história da camisa, ocorre o posicionamento explicativo de terceira ordem, que é, ao mesmo tempo, uma redescrição retórica sobre o evento.

3.2.3. Posicionamento Moral e Pessoal

As pessoas podem ser posicionadas em relação às ordens morais dentro das quais elas se engajam em ações sociais. Em geral, basta referir-se aos papéis que as pessoas ocupam dentro de uma dada ordem moral ou a certos aspectos institucionais da vida social para fazer as ações inteligíveis para compreender as posições que as pessoas assumem. Quanto mais destacadas se tornam as funções institucionais que uma pessoa ocupa em uma ordem moral, mais o seu posicionamento torna-se moral. Em contrapartida, quanto mais são enfatizadas as propriedades e particularidades pessoais do indivíduo, o seu posicionamento configura-se como pessoal. Quando as pessoas são posicionadas ou se posicionam, ocorrem tanto o posicionamento moral quanto o pessoal.

Por exemplo, a enfermeira chega para um paciente no leito de um hospital e diz “Me desculpa, mas hoje não troquei sua roupa de cama, porque briguei com meu namorado, etc, etc...”, a enfermeira assume um posicionamento moral (“Me desculpa, mas hoje não troquei sua roupa de cama”), quando se refere a seu papel institucional. Por outro lado, ela também indica um posicionamento pessoal ao dizer “briguei com meu namorado”. O paciente pode se referir ao posicionamento moral da enfermeira dizendo “Você é uma boa enfermeira”, mas também pode se referir ao posicionamento pessoal se diz “Ah, você arranja outro namorado”, ou pode se referir a ambos: “Não se preocupe, minha querida. Você é uma enfermeira boa, dedicada, com certeza, não merece o namorado que tem, etc...”.

3.2.4. Posicionamento do *Self* e do Outro

Posicionamento é uma prática discursiva. Como dito acima, dentro de uma conversa cada um dos participantes sempre posiciona o outro enquanto simultaneamente posiciona a si, devido às relações intersubjetiva e dialógica das práticas discursivas. Sempre que alguém posiciona a si, esse ato discursivo implica em um posicionamento da pessoa a quem nos dirigimos. Do mesmo modo, quando alguém posiciona o outro, isto implica um posicionamento da própria pessoa. Em qualquer prática discursiva, o posicionamento constitui o *self* e os outros de certas formas que ao mesmo tempo se tornam dispositivos através dos quais todas as pessoas envolvidas podem negociar novas posições.

Nos exemplos acima, quando Jones diz a Smith “Por favor, passe minha camisa a ferro”, Jones está posicionando a si como alguém no direito de pedir ou mandar em Smith, é um posicionamento do *self*. Mas ao mesmo tempo, Jones está posicionando Smith como alguém que deve ou tem a obrigação de passar a camisa, ao fazer isso Jones está disponibilizando um posicionamento do outro (que no caso é Smith).

No exemplo da enfermeira, quando ela diz “Me desculpa, mas hoje não troquei sua roupa de cama, porque briguei com meu namorado, etc, etc...”, o posicionamento do *self* se realiza no momento em que ela fala “hoje não troquei sua roupa de cama”, ao mesmo tempo ela se posiciona como enfermeira e ao seu interlocutor fica assegurado um posicionamento do outro, como paciente.

3.2.5. Posicionamento interativo e reflexivo

Posicionamento é um processo discursivo no qual *selves* são alocados na conversa, como participantes coerentes de forma observável e subjetiva, dentro de narrativas conjuntamente produzidas. O posicionamento interativo ocorre quando o que uma pessoa diz posiciona a outra. Já o posicionamento reflexivo é aquele no qual a própria pessoa se posiciona.

Em uma conversa dentro de sala de aula, a professora pode dizer “João é um aluno inteligente”, se João está presente e aceita ou rejeita a posição que lhe é disponibilizada, ocorre um posicionamento interativo. Agora, se a professora diz “Hoje eu vou ser boazinha e vou dar cinco minutinhos pra vocês conversarem”, ela está assumindo um posicionamento reflexivo ao alocar para si uma posição de “boazinha”.

3.2.6. Posicionamento Tácito e Intencional

A maioria dos posicionamentos de primeira ordem é do tipo tácito: as pessoas não posicionarão a si e aos outros de forma intencional ou mesmo consciente. Mas quando a pessoa está agindo de forma maquiavélica, ou em ocasiões em que se está mentindo ou provocando [*teasing*], o posicionamento de primeira ordem pode ser intencional. Posicionamentos de segunda e terceira ordem (estes são os posicionamentos forçados) devem ser sempre intencionais.

No caso de Jones e Smith, por exemplo, se Smith aceita passar a ferro a camisa de Jones, seja por causa de relações institucionalizadas, ocorre um posicionamento tácito. Mas se Jones diz “Passe minha camisa!”, não porque precise da camisa passada, mas para demonstrar o poder que tem sobre Smith, então ocorre um posicionamento intencional.

Essas discussões analíticas acima comentadas permitem distinguir três formas de fala posicionante típicas. Primeiro, existem práticas discursivas nas quais as pessoas posicionam a si e aos outros, bem como são por eles posicionadas. Esse tipo de fala abrange atos de posicionamento de primeira ordem, quase todos de natureza tácita. Tais posicionamentos performativos acontecem em uma narrativa em desenvolvimento. Os efeitos perlocucionários incluem restrições e aberturas para tipos de atos ilocucionários disponíveis tanto aos falantes como aos posicionados. Isto porque uma posição é um conjunto de locações em uma variedade de pares polares de atributos morais.

Segundo, há práticas discursivas em que os atos de posicionamento do primeiro tipo se tornam alvo ou tópico. Essa fala posicionante ocorre dentro, e é sobre a narrativa em curso. Então, para alguém recusar um posicionamento que lhe é colocado pelas práticas discursivas de outrem é agir em relação a esse ato primeiro de posicionamento. O efeito perlocucionário dessas práticas explicativas é rejeitar, bloquear ou aceitar o efeito perlocucionário das práticas discursivas do primeiro tipo. Estas práticas discursivas, através das quais estes atos de posicionamento de segunda ordem ocorrem, podem ser consideradas como práticas de segunda ordem.

Terceiro, há práticas discursivas nas quais a fala posicionante tem como tópico posicionamentos de primeira e segunda ordem que ocorreram em outra prática discursiva diferente da que está em curso: são as falas posicionantes explicativas de terceira ordem, que podem ter vários tipos de efeito perlocucionário. Na vida cotidiana, um bom exemplo, é

quando alguém se refere ao que outras pessoas disseram. Uma acusação de que certa observação seria paternalista (ou feminista, ou preconceituosa) também pode ser um exemplo.

3.2.6.1. Tipos de posicionamento intencional

Os posicionamentos sempre ocorrem dentro do contexto de uma ordem moral de falar específica. O que uma pessoa diz lhe confere direitos, deveres e obrigações sobre si e sobre os outros que estão envolvidos em um processo interativo. Os direitos de posicionamento do *self* e de posicionamento do outro, desse modo, distribuem-se assimetricamente e nem todas as situações permitem ou geram posicionamentos intencionais para os participantes. Através de todos os contextos possíveis de ordem moral, quatro formas distintas de posicionamento intencional podem ser identificadas em relação às situações discursivas em que ocorrem: 1) situações de posicionamento deliberado do *self*; 2) situações de posicionamento forçado do *self*; 3) situações de posicionamento deliberado do outro; 4) situações de posicionamento forçado do outro. Estes posicionamentos podem ser entendidos como produtos das dimensões performativa/explicativa e *self*/outro apresentadas anteriormente:

	Posicionamento performativo	Posicionamento explicativo
Posicionamento do <i>self</i>	Posicionamento deliberado do <i>self</i>	Posicionamento forçado do <i>self</i>
Posicionamento do outro	Posicionamento deliberado do outro	Posicionamento forçado do outro

Quadro 2: Tipos de posicionamento intencional, baseado em Harré e Van Langenhove (1991).

Essa diferenciação é meramente teórico-analítica, pois quando os posicionamentos ocorrem, diversas formas de posicionamento se dão simultaneamente.

3.2.6.1.1. Posicionamento deliberado do *self*

O posicionamento deliberado do *self* ocorre em toda conversa em que alguém quer expressar a própria identidade pessoal. Isto pode ser feito de três formas diferentes: ao enfatizar a agência de alguém (apresentando o curso de ação de alguém como uma entre várias possibilidades); ao referir-se aos pontos de vista únicos de alguém; e ao referir-se aos eventos da biografia de alguém. Resumidamente, a identidade pessoal é expressa através da agência, autoconsciência e autobiografia.

Assim, o posicionamento deliberado do *self* ocorre em práticas discursivas em que a identidade pessoal é assumida pela própria pessoa. Isto pode ser observado gramaticalmente através do uso do pronome “eu”, em português e outras línguas. Esse dispositivo gramatical demarca uma locação específica para um sujeito que assume uma opção única dentre uma variedade de pessoas moralmente responsáveis em cada ato de fala.

O comportamento pessoal pode ser explicado através de três formas: referindo-se aos poderes e direitos de alguém; referindo-se à biografia de alguém; referindo-se às experiências pessoais que alguém viveu.

O posicionamento deliberado do *self* sempre tem um objetivo a ser atingido pela pessoa que se autoposiciona.

Exemplo⁵⁴: Considere uma conversa cotidiana, em que Tom faz um pedido a Fred: “Fred, você poderia me dar uma xícara de café, fazendo favor?” Neste caso, Tom se autoposiciona como alguém que tem, dentro de uma ordem moral, o direito de pedir uma xícara de café para Fred, e como Tom tem a intenção de conseguir a xícara de café, então a elocução de Tom torna-se um posicionamento deliberado do *self*.

3.2.6.1.2. Posicionamento forçado do *self*

O posicionamento forçado do *self* difere do deliberado apenas no sentido de que outra pessoa pede para que alguém se posicione. O aspecto forçado pode ser muito moderado, por exemplo, quando alguém pergunta “Como você tem passado ultimamente?”, pode estar meramente pedindo para que certa pessoa faça um autorrelato sério ou formal. A demanda por esse tipo de posicionamento, em geral, parte de alguém que representa uma instituição, e pode ocorrer através de diversas modalidades de força. As instituições estão interessadas em posicionar as pessoas em dois casos: quando a instituição tem o “poder oficial” de fazer julgamentos morais sobre uma pessoa externa à instituição e quando decisões sobre uma pessoa dentro da instituição têm que ser tomadas.

No exemplo anterior em que Tom pede um café a Fred, dizendo “Fred, você poderia me dar uma xícara de café, fazendo favor?”, Fred pode assumir o posicionamento forçado de quem deve obedecer às ordens de Tom e dizer “Tudo bem, te sirvo café, mas da próxima vez, você pega”, implicando ao mesmo tempo um questionamento desse posicionamento que lhe é imposto por Tom.

⁵⁴ Alguns dos exemplos sobre posicionamentos intencionais foram tirados de Boxer (2001), outros de Harré e Van Langenhove (1991), com adaptações.

3.2.6.1.3. Posicionamento deliberado do outro

Quando as pessoas deliberadamente posicionam o outro, isto pode ser feito tanto na presença como na ausência da pessoa que está sendo posicionada. Quando a pessoa posicionada está ausente, o posicionamento pode ser entendido como fofoca. Este ato envolve dramatização do comportamento da pessoa ausente, e também pode ser considerado como um meio de autorevelação e sinalização de confiança do falante que está posicionando o outro ausente em relação ao ouvinte. Quando o posicionamento deliberado do outro ocorre na presença da pessoa posicionada, cria-se a oportunidade de a pessoa aceitar ou não o posicionamento na narrativa de quem falou. Esse último tipo de posicionamento pode assumir a forma de reprovação moral.

Por exemplo, em uma conversa entre duas mulheres (Isabel e Norma) sobre uma terceira ausente (Maria), Norma diz “Não comente com ninguém, mas a Maria está brigada com o marido”. Nessa situação, Norma, ao falar de Maria, está lhe impondo um posicionamento deliberado do outro. Ao mesmo tempo, Norma ao falar sobre a vida de Maria com Isabel, está demonstrando confiança nesta última.

Outra forma de posicionamento deliberado do outro pode ser percebida em casos de ironia. Por exemplo, em certa conversa de um grupo de pessoas, Clóvis faz uma observação sobre Bernardo: “Bernardo é muito ‘inteligente’”, todos percebem a ironia, inclusive Bernardo que pode questionar esse posicionamento dirigindo-se a Clóvis “Tão ‘inteligente’ quanto você”.

3.2.6.1.4. Posicionamento forçado do outro

Tal qual o posicionamento deliberado do outro, o posicionamento forçado pode ocorrer na presença ou na ausência da pessoa que está sendo intencionalmente posicionada. Consideremos três pessoas: Smith, sua esposa Jones e o filho deles. Quando a mãe culpa o filho de ter chegado tarde em casa, ela pode pedir o apoio do marido nessa questão, dizendo ao marido “Fala com ele [o filho] sobre o comportamento dele...” Em tal instância ocorre posicionamentos forçados do(s) outro(s) – aqui, Smith é forçado pela esposa a posicionar o filho –, que são interessantes por causa do jogo complexo de posicionamentos que pode emergir. Se Smith não aceitar o posicionamento imposto pela esposa, ou seja, o de posicionar o filho quanto ao comportamento de ter chegado tarde em casa, a narrativa pode mudar: ao

invés da culpa recair sobre o filho, o casal pode passar a culpar-se um ao outro por causa do comportamento do filho.

Outra forma bem mais dramática de posicionamento forçado do outro ocorre nos julgamentos. Essa situação não apenas permite (ou força) o julgado a posicionar-se, como permite outras pessoas a se posicionarem em relação ao julgado, bem como posicionarem o próprio julgado. Isto porque em uma corte de justiça, muitas pessoas, cada qual com poderes moral e institucionalmente conferidos, posicionam o julgado e se autoposicionam (advogados, promotores, testemunhas de defesa e de acusação, polícia, psiquiatras forenses, assistentes sociais, e toda a sorte de pessoas que podem ser arroladas em um julgamento). Em um julgamento, as partes envolvidas enfatizarão todas as desculpas e justificativas dos atos cometidos pelo julgado, outras partes tentarão relacionar o fato em julgamento às características do julgado. Até mesmo o juiz terá de posicionar-se em relação à lei e a todas as pessoas envolvidas no julgamento.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os métodos pelos quais esta pesquisa foi conduzida. Como caracterização inicial, esta é uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, realizada através de duas estratégias de pesquisa associadas: o estudo de caso etnográfico e a análise do discurso.

Na primeira seção, justificamos a nossa escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Na seção 4.2, apresentamos as estratégias de pesquisa utilizadas, a saber: o estudo de caso etnográfico e a (micro)análise do discurso. Na seção 4.3, descrevemos o contexto de pesquisa: uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora-MG e mais especificamente, a sala de Informática da escola. Na seção 4.4, apresentamos as participantes da pesquisa: a professora de Informática Educacional, a professora regente de turma (4.º ano do Ensino Fundamental) e a professora responsável pela biblioteca escolar. Na seção 4.5, apresentamos e descrevemos os instrumentos de pesquisa – observação, notas de campo, questionário e entrevistas –, bem como os procedimentos realizados na aplicação de cada instrumento devidamente. Na seção 4.6, descrevemos o tratamento conferido aos dados gerados nas entrevistas. Na seção 4.7, expomos qual unidade de análise utilizamos para segmentar e analisar os dados gerados nas entrevistas. Por fim, na seção 4.8, descrevemos como os dados gerados nas entrevistas são apresentados ao longo dessa dissertação.

4.1. Justificativa para escolha de uma abordagem qualitativa em pesquisa

Optamos por métodos de pesquisa de cunho eminentemente qualitativo pelas seguintes razões:

- Por entender a crise do modelo realista-objetivista na tentativa de explicar fenômenos sociais em que haja a necessidade de “analisar diferenças individuais e grupais”, em que desponta o “caráter essencialmente interpretativo e de grande complexidade da experiência humana” (VIÉGAS, 2007, p. 103). Como o objeto da presente pesquisa são as práticas discursivas em um contexto social complexo – a escola – julgamos que métodos interpretativos de análise dos dados gerados adéquam-se melhor do que tratamentos estatísticos;

- Por compreender que as práticas discursivas (letramentos) são construídas e negociadas socialmente, na relação entre sujeitos, de modo que nossa investigação se vale do construtivismo social. Dentro deste referencial epistemológico, o pesquisador participa da construção da realidade e da modificação dinâmica e contínua de seu objeto de estudo, segundo seus valores, crenças, atitudes, perspectivas teórico-metodológicas, etc. (cf. MURPHY, 1998, p. 57-88)

4.2. Estratégias de pesquisa

A presente pesquisa se consubstanciou através de duas estratégias de pesquisa integradas: o estudo de caso etnográfico, devido às questões de pesquisa propostas e aos instrumentos e procedimentos de pesquisa escolhidos para geração de dados; e a (micro)análise do discurso foi escolhida para a fase de tratamento dos dados, mas também para sua posterior seleção e interpretação.

4.2.1. O estudo de caso etnográfico escolar

André (1995) e Viégas (2007) caracterizam o estudo de caso etnográfico como uma modalidade de pesquisa qualitativa que congrega aspectos do estudo de caso e da etnografia, ou seja, uma abordagem etnográfica aplicada ao estudo de um caso. Sendo assim, é necessário considerar as acepções de estudo de caso e de etnografia.

André (ibid.) e Viégas (ibid.) concordam que a etnografia é um método de pesquisa proveniente dos estudos de Antropologia, e que significa etimologicamente “descrição cultural”. Enquanto Viégas (ibid.) explica que a etnografia “representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua ‘descrição densa’, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador”, André (ibid.) complementa que

para os antropólogos, o termo [etnografia] tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (Id., ibid., p. 27)

Para se chegar a uma descrição densa ou relato escrito sobre o grupo investigado, as técnicas tradicionais mais utilizadas na etnografia são: a observação, a entrevista e a análise de documentos (cf. ANDRÉ, 1995; VIÉGAS, 2007).

Segundo André (1995), as principais características da etnografia são: interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, sendo que o pesquisador é o instrumento principal na geração e análise de dados; ênfase no processo, naquilo que está acontecendo no momento da investigação; preocupação com os significados construídos pelo grupo investigado; envolvimento do pesquisador em um trabalho de campo; descrição de situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, todos reconstruídos e/ou transcritos através das palavras. Ainda segundo o autor, o objetivo da etnografia é descobrir novos conceitos, relações e formas de entendimento da realidade.

Rockwell (1986), Spindler e Spindler (1992), André (1995), Viégas (2007) e Fino (2008) discutem as aplicações da etnografia como estratégia de pesquisa em contextos educacionais, enfatizando que o papel do pesquisador e o caráter descritivo permitem uma aproximação maior da realidade escolar, o entendimento dos significados construídos na escola, através de uma pluralidade de vozes dos sujeitos envolvidos (inclusive a do pesquisador), bem como a compreensão das experiências desses sujeitos e suas relações nesse cenário particular. Em relação à etnografia clássica, os autores anteriormente citados permitem inferir que a etnografia educacional ou escolar se difere da primeira exatamente pela adaptação dos métodos, procedimentos e conceitos etnográficos ao contexto educacional. Por exemplo, o pesquisador não monta acampamento dentro da escola, contudo permanece lá por um tempo determinado durante a visita de campo; o pesquisador, em geral, não entra em contato com uma cultura que lhe é totalmente estranha; a descrição volta-se para categorias relevantes, ou seja, o pesquisador não vai descrever a cor das paredes da sala de aula ou o modo como professores e alunos se vestem, a não ser que esses dados sejam importantes para a compreensão do fenômeno investigado; o pesquisador vai a campo com uma orientação teórica prévia, que, em geral, torna-se necessária para que ele formule conceitos, hipóteses e novas teorias.

O estudo de caso configura-se como um estudo exaustivo de um caso particular, a fim de compreendê-lo como instância singular, que simultaneamente possui um dinamismo próprio e está inserida em uma realidade situada. O interesse do pesquisador é estudar uma unidade específica, que pode ser um sujeito, um grupo social, uma instituição, uma empresa,

um governo. Em contexto educacional, a unidade pode ser uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula (cf. ANDRÉ, 1995, p. 30; VIÉGAS, 2007, p. 104).

Para Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que se define quando as questões de pesquisa levantadas são do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco da pesquisa se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. O estudo de caso serve para explicar fenômenos sociais complexos, sejam individuais, organizacionais, sociais ou políticos; e permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Quanto aos fins de pesquisa, os estudos de caso podem ser classificados em três tipos: exploratórios, descritivos e explanatórios. O estudo de caso exploratório tem o objetivo de desenvolver hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais. O estudo de caso descritivo tem por objetivo descrever a incidência ou predominância de um fenômeno, a sequência de eventos ao longo do tempo, ou uma realidade social ou cultural a partir de teorias pré-definidas, de modo que garanta uma previsibilidade sobre os resultados finais. O estudo de caso explanatório ou causal busca propor explicações concorrentes para um mesmo conjunto de eventos, a partir do confronto de teorias existentes, e indicar como essas explicações podem ser aplicadas a outras situações. Estes três tipos de objetivos – exploratório, descritivo e explanatório – podem sobrepor-se, dependendo do fenômeno investigado no estudo de caso.

Feitas estas considerações, André (1995) ressalta que a adoção do estudo de caso etnográfico na educação é bem recente como estratégia de pesquisa e, por isso, precisa ser devidamente caracterizado:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (Id., *ibid.*, p. 31)

Sobre a utilização do estudo de caso etnográfico em contexto educacional, Viégas (2007) chama a atenção para o fato de que esse modo de fazer de pesquisa

possibilita um contato face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis (Id., *ibid.*, p. 106)

Além disso, a mesma autora ao falar sobre a relação entre a unidade particular investigada e o contexto maior que a envolve, ressalta que

A relação estabelecida entre o pequeno caso estudado e a realidade maior na qual ele se insere é de mútua determinação, ou seja, o particular não é mera reprodução, em escala menor, do geral. Ao contrário, o que se encontra é um jogo de forças entre as duas esferas, compondo sempre um arranjo particular. Assim, se é possível reconhecer, nas decisões governamentais, alguns pontos nevrálgicos da realidade escolar, também tomam forma, na vida diária escolar, as decisões oficiais. Além disso, há contradição entre ambas, ou seja, há aspectos da realidade escolar que negam internamente o discurso oficial, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação feita de encontros e desencontros, continuidades e descontinuidades, conformismo e transformação. (Id., *ibid.*, p. 106)

Entendemos que a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso etnográfico escolar porque: no que concerne à etnografia, utilizamos métodos de geração de dados etnográficos, dentre os quais, a observação, o registro de notas de campo, a utilização de questionário, a realização de entrevistas e, em menor grau, a análise de documentos, métodos de caráter eminentemente descritivo. Em relação às características de um estudo de caso, além do tipo de perguntas de pesquisa levantadas, o pouco controle do pesquisador sobre os eventos do contexto pesquisado e a contemporaneidade do fenômeno, acreditamos haver unidade no grupo social investigado: professores que se relacionam direta ou indiretamente à sala de Informática e às práticas que envolvem o uso das TICs na escola pesquisada, o que também denota o caráter particular deste fenômeno social complexo. Estes atributos qualificam um estudo de caso, que nesta pesquisa, tem objetivos predominantemente exploratórios.

4.2.2. A análise do discurso

Parece estranho adotar a análise do discurso⁵⁵ como estratégia metodológica de pesquisa, no entanto, estamos nos alinhando ao posicionamento de Gee, Michaels e O'Connor

⁵⁵ Nesta dissertação estamos trabalhando com as abordagens de análise do discurso desenvolvidas pelas escolas anglo-saxãs, que são diferentes das realizadas pela Análise do Discurso de linha francesa. Para marcar essa diferença, estamos usando o termo “análise do discurso” em caixa baixa e evitando o uso da abreviatura AD, que se refere diretamente à Análise do Discurso francesa.

(1992), ao considerarem a “análise do discurso como método ou conjunto de ferramentas para fazer pesquisa qualitativa no campo da educação e em várias disciplinas relacionadas, tais como a psicologia cognitiva, a sociologia do conhecimento e a antropologia educacional”⁵⁶.

Os mesmos autores identificam e apontam para alguns princípios gerais que constituem os estudos sobre o discurso:

- (1) o discurso humano é governado por regras e é internamente estruturado;
- (2) é produzido por falantes, que inelutavelmente estão situados dentro de uma matriz sócio-histórica, e cujas realidades pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais dão forma ao discurso; e (3) o discurso constitui ou incorpora aspectos importantes da matriz sócio-histórica. (Id., *ibid.*, p. 228)

Todos estes princípios convergem para a seguinte consideração, a de que “o discurso reflete a experiência humana e, ao mesmo tempo, constitui partes importantes dessa experiência”⁵⁸ (Id., *ibid.*, p. 228), ou seja, nós construímos discursos e somos por estes discursos construídos (cf. FOUCAULT, 2007 [1969]).

Ainda segundo Gee et. al. (1992), no campo educacional, o discurso pode ser investigado sob duas perspectivas:

- 1) enfatizando a própria estrutura do discurso como objeto de estudo;
- 2) enfatizando o discurso como evidência nos estudos de processos cognitivos e sociais.

Na primeira perspectiva, a análise do discurso focaliza a forma, o significado e as regularidades dos textos “suprassentenciais”⁵⁹, entendidos como instâncias representativas de gêneros do discurso⁶⁰ particulares. O trabalho dos analistas é levantar as regularidades e características desses gêneros do discurso, em estudos através de línguas, culturas,

⁵⁶ “Discourse analysis as a method or set of tools for doing qualitative research in the field of education and in various related disciplines such as cognitive psychology, sociology of knowledge, and educational anthropology.”

⁵⁷ “(1) human discourse is rule-governed and internally structured; (2) it is produced by speakers who are ineluctably situated in a sociohistorical matrix, whose cultural, political, economic, social, and personal realities shape the discourse; and (3) discourse itself constitutes or embodies important aspects of that sociohistorical matrix.”

⁵⁸ “Discourse reflects human experience and, at the same time, constitutes important parts of that experience.”

⁵⁹ Diferentemente da Lógica, que considera as proposições como unidade de análise; e da Gramática, que elege a sentença como uma dessas unidades de análise; a análise do discurso considera o enunciado e o próprio discurso como unidades de análise, sendo que ambos são tipicamente mais longos que uma simples sentença (cf. GEE et. al., 1992, p. 228-9)

⁶⁰ Gêneros do discurso [*discourse genres*] na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual, são formas mais ou menos estáveis de enunciados (cf. BAKHTIN, 1997)

modalidades ou períodos históricos. Estes estudos podem ser taxonômicos ou tipológicos, ou podem ser o passo inicial para responder a uma questão mais complexa em que o gênero do discurso tem um papel central (cf. Id., *ibid.*, p. 229).

Já na segunda perspectiva, o pesquisador toma o discurso como ponto de partida e tenta utilizá-lo como evidência para suas investigações sobre um processo social, cognitivo, cultural, político ou psicológico mais amplo. Isto porque se várias formas de fala ou modos de dizer constituem nossas vidas sociais, culturais, políticas e mentais, então o estudo do discurso pode ser uma janela que se abre para alguns aspectos da vida humana, que estão, de outro modo, opacos para nós (cf. Id., *ibid.*, p. 229).

Gee et. al. (1992) discutem que sob o termo “análise do discurso” encontram-se várias iniciativas diferentes com fins analíticos diversos, por exemplo, a etnometodologia da conversa e os estudos etnográficos da fala, que muito embora se vinculem à microanálise do discurso, ambos assumem diferentes perspectivas sobre a relação entre o discurso e a estrutura social, bem como diferentes perspectivas metodológicas e analíticas.

A partir do que foi exposto, em um primeiro momento, considerando a análise do discurso como “método ou conjunto de ferramentas” para realizar pesquisa qualitativa na área da educação, utilizaremos alguns pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACe), no que se refere à transcrição da fala em interação e à organização da conversa, primeiramente no tratamento dos dados, e posteriormente na fase de seleção e interpretação dos dados, ao considerarmos o par adjacente de pergunta e resposta como unidade de análise.

4.3. Contexto da pesquisa

Para realização da pesquisa, primeiramente havia o critério de se escolher uma escola pública onde os professores estivessem utilizando recursos computacionais no processo de ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula presencial, devido às poucas pesquisas com este enfoque. Uma professora, que conhecia nossos interesses de pesquisa, entrou em contato conosco e indicou que na escola em que ela trabalhava, estava sendo desenvolvido um projeto de aplicação da Informática na educação.

4.3.1. A escola investigada

Esta escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG localiza-se em um bairro periférico, situado na Zona Norte da cidade, como está descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (ver ANEXO 1). A partir desta informação, fizemos algumas visitas informais à escola durante o 2º semestre do ano de 2009. Durante estas visitas, descobrimos que o projeto de Informática Educativa ou Educacional estava sendo implementado nesta escola, através da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, como parte do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)^{61 62}, que por sua vez se constitui como uma das políticas de Inclusão Digital do Governo Federal^{63 64}.

Em razão de nosso interesse em investigar o uso das TICs no contexto de escola pública e sala de aula presencial, e devido ao desenvolvimento do projeto de Informática Educativa ou Educacional mencionado acima, a escola foi escolhida para esta pesquisa. Para formalizar essa escolha, retornamos à escola no início do ano de 2010 para providenciar a expedição da documentação necessária para autorização de realização da pesquisa, de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF). Todos os documentos foram protocolados através do projeto de pesquisa intitulado “Letramento Digital, práticas discursivas e formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em Instituições Públicas de Ensino”, devidamente aprovado por meio do parecer n.º 008/2010. A partir de então, procedemos à geração de dados.

No PPP, gestão 2009-2011, a escola é caracterizada, quanto à infraestrutura física, como possuindo 13 salas-de-aula, uma sala de multi-meios, sala de Informática, sala da Direção, Coordenação, Secretaria, Sala de Professores, Refeitório, Cozinha, Dispensa, Biblioteca, sala de depósito, almoxarifado, 2 banheiros para uso exclusivo da Educação Infantil, 2 banheiros de alunos (sendo 1 masculino e 1 feminino), 2 banheiros para professores, 1 pátio coberto e 1 descoberto. A escola não dispõe de área adequada para prática de Educação Física (ver ANEXO 1). Através da observação e notas de campo, evidenciamos que

⁶¹ Mais informações sobre o ProInfo, no Portal de Inclusão Digital do Governo Federal, cujo *link* é <<http://www.inclusaodigital.gov.br/links-outros-programas/proinfo-programa-nacional-de-informatica-na-educacao/>>, e também no Portal do Ministério da Educação, no seguinte *link*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&Id=244&Itemid=823>.

⁶² Sobre a implantação do ProInfo em Juiz de Fora, recomendamos a leitura da dissertação de Vieira (2002).

⁶³ Portal de Inclusão Digital do Governo Federal: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/>>.

⁶⁴ Embora não haja menção do termo “inclusão digital” no *Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil*, acreditamos que as políticas do Governo Federal em relação à democratização das TICs já estão previstas como metas daquele documento, no qual há uma ênfase na “inclusão social através das tecnologias da informação e comunicação” (cf. TAKAHASHI, 2000)

a escola atende à população carente que habita em seu entorno. Um dos problemas sociais enfrentados pela escola é a violência (no decorrer da pesquisa, inclusive, a vice-diretora da escola foi atacada por uma aluna e sua responsável durante um evento escolar). Para amenizar esses problemas de ordem social, a escola desenvolve vários projetos, sendo o projeto de Informática um deles.

No PPP, item 6.16, a Informática é mencionada como um dos projetos a serem desenvolvidos na escola:

- **Informática:** O principal objetivo defendido hoje, ao adaptar a Informática ao currículo escolar, está na utilização do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados, além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada. O laboratório interdisciplinar de Informática da escola juntamente com seu professor/coordenador tem como meta aplicar as novas tecnologias da informação ao processo de ensino-aprendizagem (interdisciplinaridade entre os demais conteúdos trabalhados na sala-de-aula), visando contribuir positivamente na formação do educando para a cidadania, para a sociedade na qual ele está inserido e para o futuro mercado de trabalho. (ver ANEXO 1, grifos no original)

Embora a referência ao projeto de Informática seja breve, fica claro o papel subsidiário desse conteúdo em relação às outras disciplinas. Quanto aos objetivos do projeto, que são “preparar os alunos para uma sociedade informatizada”, mas também “contribuir positivamente na formação do educando para a cidadania, para a sociedade [...] e para o futuro mercado de trabalho”, não fica claro como o professor/coordenador – cuja função é “aplicar as novas tecnologias da informação ao processo de ensino-aprendizagem” –, alcançará estas metas, ou seja, não são explicitadas estratégias bem definidas para atingir os fins propostos. Ainda em relação aos objetivos, depreende-se o conceito de inclusão digital: preparar os alunos para participar da sociedade informatizada. Sobre o conceito de inclusão digital implícito no documento infere-se que tal inclusão pode ser alcançada através de um modelo de letramento digital crítico (no que concerne à preparação para a cidadania na sociedade informatizada), ou através de um modelo de letramento digital técnico ou instrumental (no que concerne à preparação para o futuro mercado de trabalho). Ao referir que o laboratório de informática é um local em que o computador será utilizado como instrumento de apoio ao conteúdo ensinado na sala-de-aula, o PPP estabelece uma relação de dependência do laboratório em relação à sala-de-aula, reservando às novas tecnologias da informação um papel secundário neste cenário educacional em particular.

4.3.2. A sala de informática

A sala de Informática ou Laboratório Interdisciplinar de Informática da escola investigada possui aproximadamente três metros de largura por cinco de comprimento, é provida de duas janelas e uma porta, todas protegidas por grades – medida de segurança para evitar o furto dos equipamentos – como pode ser visto na seguinte fotografia:

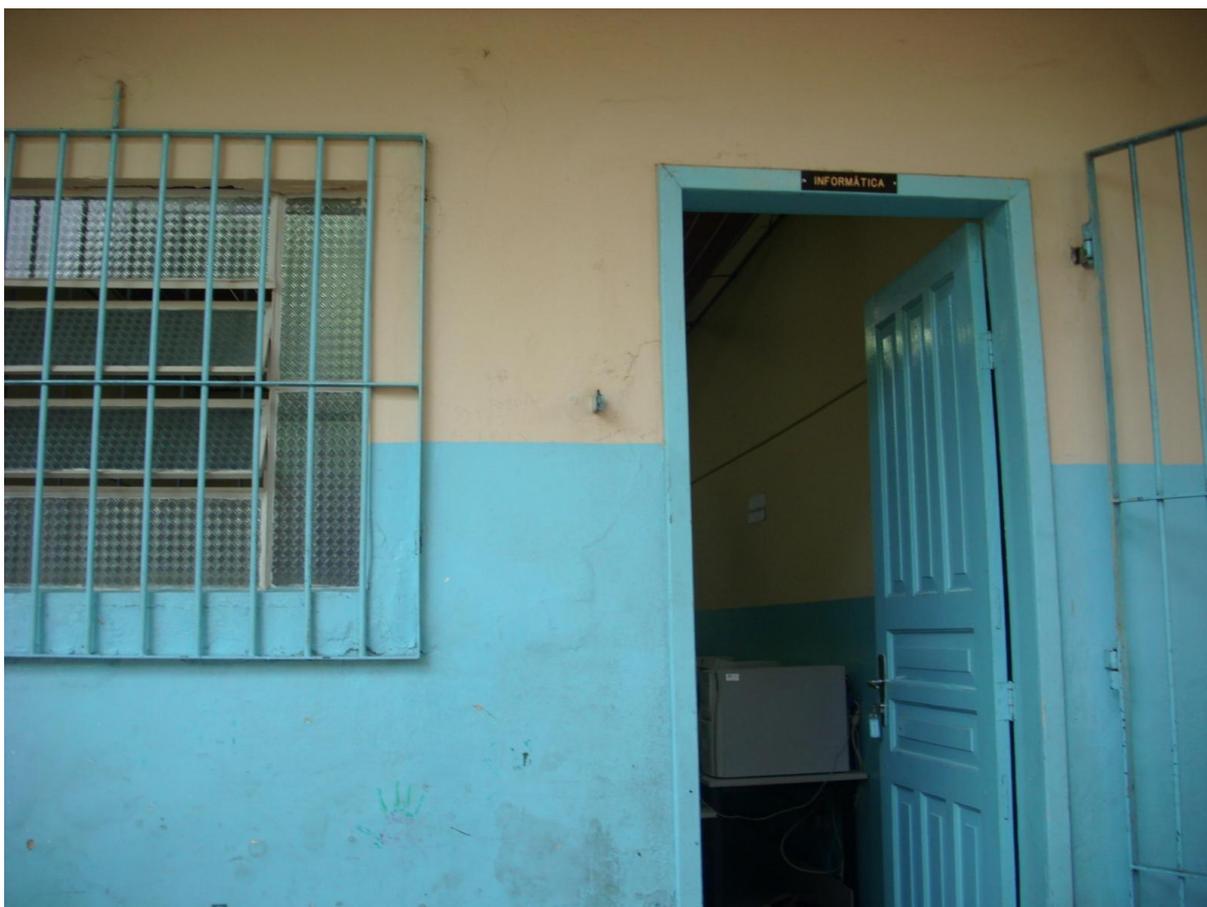


Figura 1: Fotografia da entrada da sala de Informática da escola investigada.

No interior da sala, encontra-se um total de dez computadores, sendo que dois não funcionam. Os oito computadores disponíveis para uso operam com o sistema Linux, que é um sistema operacional de código aberto e de distribuição gratuita.



Figura 2: Fotografia de um dos computadores da sala de Informática da escola investigada.

Além disso, os computadores estão conectados à Internet de banda larga, no entanto, a velocidade de conexão fica muito comprometida quando ocorrem vários acessos simultâneos. Apesar de os computadores possuírem caixas de som, seja por falta de placa de som ou programas para funcionamento da interface, não é possível reproduzir arquivos de áudio. A sala de Informática não dispõe de impressora.



Figura 3: Fotografia do interior da sala de Informática da escola investigada.

Os computadores estão dispostos sobre mesas encostadas nas laterais internas das paredes, de modo que as telas dos monitores ficam viradas em direção ao interior da sala, o que permite ao professor responsável observar o que os alunos estão fazendo, os *sites* que estão acessando:



Figura 4: Fotografia do interior da sala de Informática da escola investigada, mostrando a disposição dos computadores.

Na frente de cada mesa de computador, em geral, estão dispostas duas cadeiras, porque sendo pequena a quantidade de computadores, então dois alunos são alocados em cada computador, ou seja, a capacidade de atendimento, nestas condições, é de dezesseis alunos por vez.

Durante o período em que realizamos a pesquisa, a escola recebeu equipamentos novos do Governo Federal, dentre computadores mais atualizados e monitores de tela de cristal líquido, com o fim de renovar o laboratório de Informática. Contudo, enquanto estivemos por lá, este novo laboratório não foi instalado, devido a questões burocráticas e técnicas (os novos equipamentos só poderiam ser instalados por serviço técnico autorizado pelo Governo Federal, assim como a escola deveria providenciar a infraestrutura física para instalação dos equipamentos referidos).

Para trabalhar na sala de Informática, o professor efetivo ou contratado, segundo as exigências da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, deve possuir algum curso ou experiência na área de Informática. A Secretaria de Educação de Juiz de Fora, em regime de parceria com centros de capacitação – como o Centro Regional de Informação e

Transferência Tecnológica (CRITT), da Universidade Federal de Juiz de Fora – oferece cursos de Informática aos professores efetivos que não possuem formação na área de Informática, mas que resolvem assumir a função de professor de Informática.

4.4. Participantes da pesquisa

O objetivo inicial do projeto de pesquisa era investigar professores de língua estrangeira ou materna que estivessem utilizando recursos informacionais no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, nas visitas iniciais que realizamos na escola que nos foi indicada, conhecemos o projeto de Informática na Educação, que, como foi dito anteriormente, é promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora como ação do ProInfo, e constatamos que os professores de línguas não faziam uso dos recursos da Sala de Informática. No entanto, nos deparamos com a figura do Professor de Informática e achamos que seria interessante investigá-lo. Nas visitas iniciais, ficamos sabendo que havia dois professores de Informática na escola, um professor no turno da manhã e uma professora no turno da tarde, de modo que eles eram os candidatos em potencial para serem os participantes focalizados na pesquisa. Explicamos os objetivos da pesquisa para esses professores e os convidamos para participar da pesquisa. No decorrer dos trâmites para autorização do CEP/UFJF para geração dos dados, perdemos o professor de Informática do turno da manhã, pois ele mudou de escola. Ficamos somente com a professora de Informática do turno da tarde, que aceitou prontamente em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver ANEXO 2), em que concorda ser informante para nosso estudo.

A partir de então, a professora de Informática Educativa ou Educacional, cujo codinome é Joana⁶⁵, nos explicou que trabalha em regime de parceria com os professores regentes de turma e os professores regentes de disciplina na aplicação de atividades relacionadas aos conteúdos da sala-de-aula convencional na Sala de Informática, conforme previsto no PPP da escola.

Como foi dito acima, a Sala de Informática ou Laboratório de Informática é o local da escola equipado com computadores e demais dispositivos digitais. A sala-de-aula convencional é o local de ensino-aprendizagem que apresenta uma configuração convencional

⁶⁵ Os nomes próprios que identificam os participantes da pesquisa são todos fictícios, a fim de preservar o direito à privacidade e garantir o anonimato dos informantes, conforme as resoluções do CEP/UFJF. O nome das pessoas, que são porventura citadas nos dados gerados, foi igualmente substituído por um nome fictício pelas mesmas razões.

de sala de aula: equipada com quadro negro ou lousa branca, nos quais o professor escreve informações, utilizando giz para quadro negro ou caneta-piloto para lousa, em geral, dispõe de mesa de trabalho para o professor, carteiras para os alunos, bem como assentos para alunos e professor. O professor de Informática Educativa ou Educacional trabalha na Sala de Informática. O professor regente de turma é responsável pelo ensino de disciplinas diversas (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História) para alunos de turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O professor regente de disciplina é aquele responsável pelo ensino de uma disciplina específica para alunos de turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os professores regentes geralmente trabalham na sala-de-aula convencional.

Porque a Prof.^a Joana nos explicou que trabalhava em parceria com os professores regentes, convidamos a professora regente de turma, codinome Rosa, para participar também da pesquisa. Ela também aceitou o convite e assinou o TCLE. A Prof.^a Joana também se envolveu em um projeto desenvolvido pela professora responsável pela biblioteca escolar, codinome Márcia, em que seriam utilizados recursos das TICs, de modo que também convidamos a Prof.^a Márcia, que igualmente aceitou e assinou o TCLE referente à pesquisa.

Sendo assim, nossa pesquisa tem três participantes, que de algum modo se relacionam direta e indiretamente à Sala de Informática e às práticas desse ambiente de ensino. Essas relações que se estabelecem entre as professoras e a Sala de Informática podem ser vistas na seguinte figura:

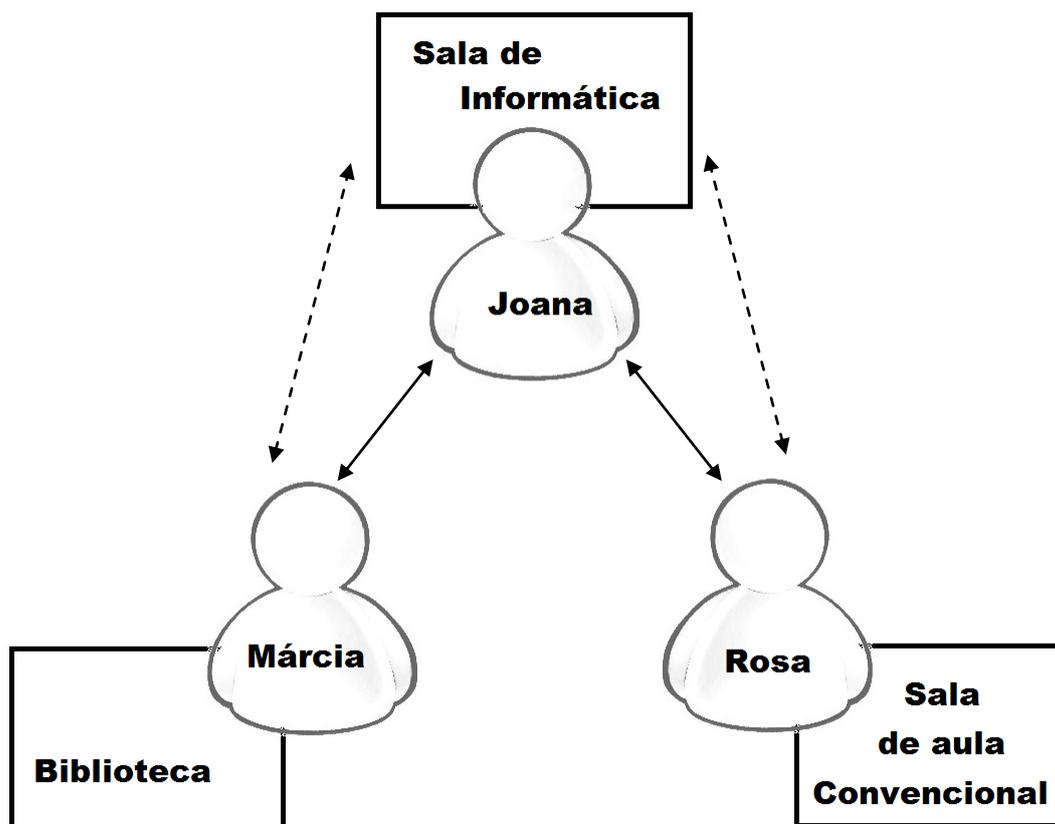


Figura 5: Relação entre as professoras investigadas e a Sala de Informática.

Cada uma das participantes será caracterizada individualmente nas subseções seguintes, a partir de informações geradas em um questionário diagnóstico (ver ANEXO 3), complementadas por notas de campo, quando necessário.

Nome fictício	Posição institucional
Joana	Professora de informática educacional
Rosa	Professora regente de turma
Márcia	Professora responsável pela biblioteca escolar

Tabela 4: Participantes da pesquisa

4.4.1. Joana – Professora de Informática Educacional

A Prof.^a Joana, responsável pela disciplina de Informática Educacional, trabalha com várias turmas do Ensino Fundamental (4º, 5º, 6º e 7º anos do EF), desenvolvendo atividades de ensino dentro da sala de Informática, durante o turno da tarde, implementando também

atividades que façam uso do computador e demais tecnologias informacionais dentro da escola.

Ela declarou ser do sexo feminino, ter 42 (quarenta e dois) anos de idade. Quanto à formação profissional, ela é graduada na área de Matemática há mais de 10 (dez) anos, tendo realizado especializações (pós-graduação *lato sensu*) em instituições públicas e privadas de ensino, nas áreas de Ensino de Matemática e Matemática Aplicada Computacional. Quanto à experiência profissional no ensino, ela atua na rede pública de ensino fundamental, médio e superior (no Ensino Superior, atua como tutora de Educação à Distância), trabalha como docente há aproximadamente 14 (quatorze) anos. Atua na escola pesquisada há 03 (três) anos, com uma jornada de trabalho de 20 horas semanais. Em outro emprego na área da educação, trabalha 9 horas semanais. Conforme declarou, a instituição em que trabalha incentiva a formação continuada, oferecendo cursos de atualização, contudo, a jornada de trabalho atrapalha esse processo, devido à falta de tempo.

Sobre a relação com as TICs, a Prof.^a Joana informou que tem computador em casa, com acesso à Internet de banda larga. Ela considera a conexão boa e é em casa que ela mais acessa a Internet. Sobre as atividades realizadas na Internet, ela declara que pesquisa *sites* de busca, consulta *sites* da área educacional, lê e-mails, consulta *sites* de notícia e realiza atividades relacionadas ao trabalho de modo frequente; mas também acessa *sites* de entretenimento, ouve músicas na Internet e conversa com amigos (através de chat, Messenger) esporadicamente. Joana informa que já possuía conhecimentos de informática antes de trabalhar na escola. Esses conhecimentos abrangem: programação, cursos básicos (para uso de processadores de texto e sistemas operacionais), Internet e digitação. A experiência de Joana ao utilizar recursos de Informática é de 05 (cinco) anos. Segundo ela, para trabalhar na escola, são necessários conhecimentos ou habilidades para saber usar programas básicos de informática (como processadores de texto e programas de planilhas), saber usar a Internet e ter experiência comprovada no uso de Informática.

Quanto à atuação como professora na escola investigada, ela considera que a relação dela com alunos que usam computador e outros professores é muito boa. Ela utiliza o computador como recurso para ensino-aprendizagem todos os dias, e avalia a conexão de Internet da escola como boa. Sobre o tipo de suporte que recebe para utilizar o computador na escola, Joana declara tratar-se de um serviço técnico particular (serviço de manutenção dos equipamentos).

Sobre o projeto de Informática na escola, Joana considera ser um programa inovador, que permite inclusão digital através do ensino de Informática, tendo chances de êxito efetivo. Ela declara ter recebido capacitação em Informática para trabalhar com o computador em sala de aula. Esse treinamento, com carga horária de 60 horas ou mais, foi ótimo na sua opinião. Em relação à avaliação sobre os conhecimentos/habilidades que possui sobre Informática/computadores, ela avalia como ótimos seus conhecimentos de Internet, navegadores e busca; sobre os riscos e ameaças a que um computador conectado está exposto e os mecanismos de defesa; também considera ótimas suas habilidades para utilizar programas comuns e para realizar pesquisas, localizar e gerenciar informações. Ela avalia como bons seus conhecimentos de *hardware*, conhecimentos básicos de interface *hardware/software*, sobre a estrutura dos textos que circulam na Internet, conhecimentos que permitem a criação desses textos (conhecimentos hipermídia e multimídia), conhecimentos relativos às redes sociais e às linguagens de programação.

Para Joana, as três maiores dificuldades que ela enfrenta para realizar um bom trabalho de popularização dos conhecimentos de Informática e Tecnologia com os alunos são: infraestrutura deficiente da instituição, falta de computadores e não receber incentivos.

Como já foi mencionado, Joana trabalha em parceria com os professores regentes de turma/disciplina no seguinte sistema: ela leva metade da turma para a sala de Informática e desenvolve as atividades com os alunos em metade da carga horária disponibilizada, enquanto a outra metade da turma fica na sala de aula convencional com o respectivo professor regente de turma/disciplina; depois, as metades de turma se revezam.

4.4.2. Rosa – Professora regente de turma

Rosa é professora regente do 4º ano do Ensino Fundamental, cuja turma frequenta a sala de Informática em horário pré-estabelecido. Ela leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e trabalha juntamente com Joana no sistema de revezamento de meia turma, acima explicado.

No questionário diagnóstico, Rosa declarou ter 47 (quarenta e sete) anos de idade e ser do sexo feminino. Ela é formada em Filosofia e Magistério (curso Normal) há aproximadamente 10 (dez) anos, declarou estar cursando o curso de graduação em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância. Ela trabalha como professora há 11 (onze) anos e atua na escola investigada há 04 (quatro) anos, tendo experiência no ensino fundamental e

médio das redes pública e privada. Sua jornada de trabalho na escola é de 04 (quatro) horas diárias, ela não possui outro emprego. Segundo Rosa, a escola incentiva a sua formação continuada ao falar sobre a importância desse processo e sua jornada de trabalho não a atrapalha na realização de cursos de atualização.

Sobre a relação com as TICs, Rosa diz que tem computador em casa, com acesso à Internet de banda larga de boa conexão. É em casa que ela mais acessa a Internet, realizando as seguintes atividades durante esse acesso: ela sempre pesquisa *sites* de busca, *sites* da área educacional e realiza atividades do trabalho. Ela frequentemente lê e-mails e consulta *sites* de notícia. Raras vezes ela conversa com amigos através de chat e Messenger. E ela nunca acessa *sites* de entretenimento, nem ouve músicas na Internet. Rosa declara que já possuía conhecimentos de Informática antes de trabalhar na escola, estando relacionados a cursos básicos para uso de processadores de texto, programas para criação de planilhas e sistemas operacionais. Ela informa que usa recursos de Informática há 04 (quatro) anos. Na opinião dela, para trabalhar na escola, é necessário saber usar programas básicos de Informática, saber usar a Internet e ter experiência comprovada no uso de Informática.

Sobre sua atuação na escola, Rosa diz ter uma relação muito boa com os professores e alunos que usam o computador. Ela avalia a conexão da Internet da escola como boa. No entanto, não utiliza o computador como recurso de ensino-aprendizagem em suas aulas e diz que não necessita de suporte para usar o computador na escola.

Para Rosa, o projeto de Informática da escola é inovador, permite a inclusão digital e tem muitas chances de alcançar êxito. Ela declara que não recebeu capacitação para trabalhar com Informática na escola. Quanto à avaliação dos próprios conhecimentos de Informática/computadores, Rosa considera como bons os conhecimentos básicos de interface *hardware/software*, os conhecimentos de Internet, navegadores e motores de busca e a habilidade para realizar pesquisas, localizar e gerenciar informações. Ela avalia como regular os conhecimentos de *hardware*, os conhecimentos sobre riscos e mecanismos de proteção dos computadores, os conhecimentos de linguagens de programação e a habilidade para utilizar programas comuns. Para ela, são ruins seus conhecimentos sobre a estrutura dos textos que circulam na Internet, bem como os conhecimentos para produzir esses textos. Para ela, também é ruim seu conhecimento sobre redes sociais.

As três maiores dificuldades que Rosa relata enfrentar para que use a Informática e TICs com os alunos são: pouco planejamento das ações do curso, treinamento insuficiente para uso do computador em sala de aula e não receber incentivos.

4.4.3. Márcia – Professora da Biblioteca

No questionário diagnóstico, Márcia, que é responsável pela biblioteca escolar, declara trabalhar com Literatura e orientação a pesquisas. Possui 39 (trinta e nove) anos e é do sexo feminino. Ela é formada há mais de 10 (dez) anos na área de Pedagogia, tendo feito, após a graduação, uma especialização em instituição privada de ensino. Tem experiência no magistério, nas redes pública e privada de ensino, há 22 (vinte e dois) anos. Trabalha na escola pesquisada há 07 (sete) anos, com jornada de 20 horas semanais. Em outro emprego na área da educação, ela também cumpre outra jornada de 20 horas semanais. Márcia declara que a instituição onde trabalha não dá nenhuma forma de incentivo para sua formação continuada. Para ela, a jornada de trabalho atrapalha os seus planos de formação continuada, pois ela fica sem tempo para realizá-la (Observação: a informante se confundiu e errou ao marcar a resposta da questão n.º 15 do questionário, conferir o ANEXO 6).

Em relação a seu envolvimento com as TICs, Márcia informou que possui computador em casa, conectado à Internet de banda larga de boa qualidade. É em casa que ela mais acessa a Internet. Quando ela faz esse acesso, as atividades que sempre realiza são: pesquisa em *sites* de busca e consulta a *sites* da área educacional. Ela frequentemente consulta *sites* de notícia e realiza atividades do trabalho. Poucas vezes ela lê e-mails e conversa com amigos. Ela nunca acessa *sites* de entretenimento nem ouve músicas. Márcia informa que já possuía conhecimentos de informática antes de trabalhar na escola, sendo eles: cursos básicos para uso de programas de edição de texto e planilhas, digitação e um curso de Informática promovido pela Escola de Governo. Márcia diz utilizar recursos de Informática há 02 (dois) anos. Na questão 26, sobre quais conhecimentos de informática são necessários para se trabalhar na escola, embora a marcação de respostas seja contraditória (ver ANEXO 6), através da triangulação de dados, entendemos que para Márcia, em algumas atividades realizadas na escola, é necessário o conhecimento para saber usar programas básicos de Informática e Internet, já em outras atividades dentro da escola, não é necessário conhecimento nenhum de Informática.

Sobre sua atuação na escola, Márcia informa que sua relação com outros professores é muito boa, enquanto que a relação com alunos que usam Internet é inexistente. Ela não utiliza o computador como recurso para ensino-aprendizagem, portanto, não precisa de suporte para usá-lo na escola. Ela não sabe avaliar como é a conexão da Internet na escola.

Quanto ao projeto de Informática na escola, Márcia julga que é um programa inovador, que permite a inclusão digital e tem chances de êxito. Além disso, ela declara que não recebeu capacitação para usar o computador em sala de aula. Em relação a seus conhecimentos de Informática/computadores, Márcia avalia como regular sua habilidade para realizar pesquisas, localizar e gerenciar informações. Sua habilidade para usar programas comuns, seus conhecimentos de Internet, navegadores e busca, e seus conhecimentos para produção de textos para publicação na Internet, segundo ela, são ruins. Márcia julga como péssimos os seus conhecimentos de *hardware*, seus conhecimentos básicos de interface *hardware/software*, seus conhecimentos sobre os riscos de um computador exposto *online* e as formas de protegê-lo, seus conhecimentos sobre a estrutura dos textos que circulam na Internet, seus conhecimentos sobre redes sociais e linguagens de programação.

As três maiores dificuldades indicadas por Márcia, para que ela trabalhe com Informática e Tecnologia com os alunos, são: falta de apoio, treinamento insuficiente para uso do computador em sala de aula e não receber incentivos.

Mesmo assim, a Prof.^a Márcia foi quem teve a ideia de desenvolver um projeto que envolveu a biblioteca e a sala de Informática, com o fim de estimular a leitura nos alunos dos primeiros anos escolares.

4.5. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Como explicamos na seção sobre as estratégias de pesquisa, caracterizamos metodologicamente esta investigação como um estudo de caso etnográfico escolar associado à análise do discurso. Na fase de visitas a campo e geração de dados, realizada no período entre 18 de maio de 2010 até 30 de agosto de 2010⁶⁶, utilizamos alguns instrumentos de pesquisa comuns à pesquisa etnográfica e ao estudo de caso: a observação, o registro de notas de campo, o questionário e a entrevista semi-estruturada. A tabela a seguir explicita os instrumentos de pesquisa e seus objetivos:

⁶⁶ As visitas a campo foram realizadas regularmente durante o período de 18 de maio de 2010 até 30 de agosto de 2010, respeitado os dias letivos de funcionamento da escola. Isto porque, nesse ínterim, houve alguns períodos de descontinuidade: as férias do meio do ano e um breve período de greve dos professores. Além disso, em algumas ocasiões o pesquisador se ausentou para cumprir atividades acadêmicas, como a participação em congressos.

Instrumento de pesquisa	Objetivo
Observação	Observar as práticas discursivas e pedagógicas das professoras investigadas para compreender a ecologia do contexto investigado, as relações estabelecidas entre as professoras e seu envolvimento direto e indireto com a Sala de Informática
Notas de campo	Registrar fatos e ocorrências relevantes, na perspectiva do pesquisador, durante as aulas observadas
Questionário	Traçar o perfil dos participantes a serem investigados
Entrevistas semi-estruturadas	Possibilitar que os sujeitos investigados se posicionem diante de questões sobre Tecnologia e Ensino, relatando suas narrativas pessoais, experiências, sucessos e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ao utilizarem as TICs ou se relacionarem direta ou indiretamente com tais tecnologias e a Sala de Informática.

Tabela 5: Instrumentos de pesquisa e respectivos objetivos

Nas subseções que se seguem, faremos algumas considerações a respeito de cada instrumento de pesquisa, assim como explicitaremos os procedimentos efetuados em cada um deles.

4.5.1. Observação

Segundo Yin (2001), as observações diretas como fonte de evidências têm pontos fortes, dentre eles: a realidade, porque trata de acontecimentos em tempo real; e a contextualidade, por tratar do contexto do evento. Por outro lado, possui pontos fracos: consomem muito tempo; o problema da seletividade, ou seja, o pesquisador tende a focalizar o que é importante no seu olhar sobre a realidade; a reflexibilidade, porque o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada por causa da presença do pesquisador; e o custo, por causa das horas dispendidas pelos observadores humanos. Ainda segundo o autor, as observações diretas podem variar entre atividades formais, em que são desenvolvidos protocolos de observação; ou podem ser realizadas de maneira mais informal, realizadas ao longo da visita a campo, incluindo ocasiões em que outras evidências estão sendo geradas.

Para Laville e Dionne (1999), a observação é uma forma privilegiada de contato com o real, pois através dela é “que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Eles classificam a observação em dois tipos: a estruturada, que pressupõe um conhecimento minucioso do contexto investigado por parte do pesquisador, que constrói categorias provenientes de hipóteses e teorias prévias para a realização de uma observação sistemática. Já a observação pouco ou não-estruturada, mesmo que possua uma hipótese menos explícita, porque o pesquisador sempre tem intenções, em geral, tem um caráter menos apriorístico (a observação participante, na qual o pesquisador participa do grupo investigado, assumindo uma função social dentro desse grupo, é um tipo de observação pouco estruturada).

Segundo André (1995), nas pesquisas etnográficas, a observação é participante “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Embora não tenhamos assumido uma função social de participação ativa no contexto investigado, nos termos da observação participante de Laville e Dionne (1999), compartilhamos com a ideia de André (1995) de que a presença do pesquisador e sua interação com a situação estudada, por mais neutra e passiva que tenha sido, já afeta de algum modo o contexto. Também assumimos que nossas observações tenham se realizado de maneira menos formal e pouco estruturada (cf. LAVILLE e DIONNE, 1999; YIN, 2001).

A observação direta foi realizada nas visitas a escola durante todo o período de geração de dados, desde o dia 18 de maio de 2010 até 30 de agosto de 2010. Procuramos ficar o máximo de tempo presentes na escola investigada, dispendendo maior tempo de observação nas aulas ocorridas dentro da Sala de Informática. Durante as observações, notas de campo foram registradas.

4.5.2. Notas de campo

Segundo Spindler e Spindler (1992), o uso isolado de notas de campo torna-se inadequado como método de geração de dados. Um dos problemas é que as notas de campo refletem uma atenção focalizada do pesquisador sobre certos aspectos do contexto investigado, em detrimento de outros eventos que estão ocorrendo simultaneamente. No entanto, notas de campo são indispensáveis para registrar de modo sintético não só o que está ocorrendo e o que as pessoas estão dizendo, mas as reações delas em relação ao que é dito e ao que é feito, e

assim, associadas a outros métodos (como filmagem e gravação de áudio), elas ajudam a compor o contexto de forma holística.

Laville e Dionne (1999) explicam que

as breves indicações registradas ao vivo, aquelas eventualmente acrescentadas com o tempo, e os relatórios mais exaustivos redigidos em seguida constituem *notas descritivas* do observador: devem ser tanto quanto possível neutros e factuais para melhor corresponder à situação observada (Id., *ibid.*, p. 180, grifos dos autores)

Além das notas descritivas, Laville e Dionne (*ibid.*) indicam a existência de *notas analíticas*, em que “o pesquisador fala de suas reflexões pessoais”. Este tipo de notas pode servir de complemento às descritivas.

Considerando o que foi exposto, utilizamos as notas de campo como forma de registro dos eventos ocorridos durante a observação e as entrevistas, mas também como lembretes de informações colhidas em conversas informais.

Similarmente à observação, as notas de campo foram geradas, em sua maioria, no período em que o pesquisador esteve presente em campo, durante as aulas e eventos escolares ocorridos no interstício de 18 de maio de 2010 a 30 de agosto de 2010. No entanto, em algumas ocasiões, como na realização das entrevistas, foram tomadas notas sumárias, que foram expandidas fora da observação propriamente dita.

4.5.3. Questionário

Laville e Dionne (1999) expõem que além da observação dos fenômenos, existem outros métodos de se obter informação, como colher o depoimento das pessoas, que permite explorar seu conhecimento, suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, etc. Duas técnicas ou instrumentos principais servem para colher o testemunho das pessoas através da interrogação: questionários e entrevistas.

Ainda segundo os autores, os questionários privilegiam a sondagem de informações. Para tanto, os questionários são organizados em uma série de perguntas sobre um tema visado, tais perguntas são escolhidas em função da hipótese. Os questionários padronizados com perguntas fechadas, de múltipla escolha, são vantajosos para colher informações de várias pessoas de modo rápido. Por ser uniformizado, garante a apresentação das questões na mesma forma e ordem para todas as pessoas, facilitando também a compilação e tratamento

estatístico dos dados. Outra vantagem apontada em relação ao questionário é garantir o anonimato do informante.

Como nosso estudo é qualitativo, decidimos utilizar o questionário para ter um conhecimento do perfil das participantes da pesquisa e seu grau de envolvimento com as TICs, focalizando o uso de tais tecnologias no contexto educacional. Como as participantes da pesquisa são apenas três, e como cada uma leciona disciplinas diferentes, o pesquisador sabia a quem pertencia cada questionário, mesmo assim, o anonimato é garantido pelas questões éticas da pesquisa.

Nosso questionário não é original, foi baseado em um modelo utilizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, por sua vez, foi feito segundo o instrumento elaborado por Verônica Mendes Vieira, em sua dissertação de mestrado, cujo título é “A percepção dos tutores do Projeto Veredas sobre o uso das novas tecnologias na educação a distância”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Obviamente, fizemos algumas adaptações nas questões propostas, bem como acrescentamos outras. Isto gerou um problema de numeração de questões, como pode ser observado na questão 23 (ver ANEXO 3). Os questionários diagnósticos foram aplicados em momentos diferentes, de acordo com a adesão de cada participante ao estudo. Como foram aplicados individualmente, pudemos esclarecer sobre o problema da numeração das questões, bem como dirimir as dúvidas das participantes quanto a perguntas que possibilitavam a marcação de mais de uma resposta.

4.5.4. Entrevista

A entrevista é outra das técnicas de se interrogar as pessoas para demandar por informação. A par do questionário, constitui-se como um instrumento de investigação baseada no testemunho, que possibilita o registro do depoimento de pessoas que detêm o conhecimento de certas informações. Algumas das principais diferenças entre questionário e entrevista são estas: o primeiro, em geral, apresenta as questões por escrito, enquanto a segunda apresenta as questões através da fala. O questionário geralmente explora questões fechadas, de modo superficial, e se forem mal-formuladas, dando margem à ambiguidade, podem resultar em perguntas que não serão respondidas. Por outro lado, a entrevista pode explorar questões abertas ou fechadas, com diferentes níveis de profundidade em relação ao

tema investigado, perguntas mal-formuladas podem ser reformuladas ou parafraseadas em tempo real para o entrevistado, com o fim de explicitar a questão e elicitare respostas, contudo, os entrevistados podem utilizar outras estratégias para não responder às perguntas propostas, como usar o direito de não querer falar sobre o assunto ou conceder respostas evasivas (cf. LAVILLE e DIONNE, p. 183-190).

Considerando as vantagens e desvantagens da entrevista como fonte de evidências, Yin (2001) diz que os pontos fortes desse método investigativo são: direção, pois enfoca diretamente o tópico do estudo; e percepção, por fornecer inferências causais percebidas. Por outro lado, apresenta como pontos fracos os seguintes aspectos: visão tendenciosa devido a questões mal-elaboradas; respostas tendenciosas; podem ocorrer imprecisões devido à memória fraca do entrevistado; flexibilidade, ou seja, o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.

Yin (ibid.) explica que as entrevistas podem assumir formas diversas. Para ele, a entrevista conduzida de forma espontânea é aquela em que o entrevistador indaga o respondente sobre os fatos, permitindo ao mesmo tempo o pedido da opinião do entrevistado sobre determinados eventos. Nesse tipo de entrevista, o respondente pode apresentar as próprias interpretações de certos acontecimentos, o que pode servir de base para novas pesquisas. Se o respondente auxilia o entrevistador nesse sentido, ele se aproxima mais do papel de “informante” do que de mero respondente.

Outro tipo de entrevista apresentado por Yin (ibid.) é a focal, na qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo. Embora o pesquisador esteja seguindo um conjunto de perguntas originadas de um protocolo, esse tipo de entrevista ainda pode assumir uma forma espontânea e ter um caráter informal.

O terceiro tipo de entrevista é aquele em que as questões são mais estruturadas, tratando-se nesse caso de um levantamento formal.

Sobre as entrevistas em pesquisa qualitativa, Gaskell (2007) apresenta uma tipologia que também reconhece a entrevista de levantamento fortemente estruturada, na qual é feita uma série de questões pré-determinadas. Em uma posição intermediária, apresenta-se a entrevista do tipo semi-estruturada, que é relativamente organizada em torno de um tópico guia, podendo ser realizada com um único respondente (entrevista em profundidade) ou com um grupo de respondentes (grupo focal). Por último, há a conversação continuada menos estruturada, utilizada na observação participante ou na etnografia, cujo objetivo é absorver o

conhecimento local e a cultura de um grupo, o que exige um período de tempo maior do que fazer perguntas em um período de tempo mais limitado.

Em termos relativamente parecidos, Laville e Dionne (1999) também fazem certas distinções entre os tipos de entrevista. Para esses autores, existe a entrevista estruturada, que se constrói como um questionário uniformizado, com opções de respostas determinadas, que são lidas pelo entrevistador, que assinala os campos em um formulário de acordo com as respostas do entrevistado. A entrevista semi-estruturada é definida como uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. Na entrevista parcialmente estruturada, os temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente – o entrevistador tem a plena liberdade de retirar algumas perguntas eventualmente, pode alterar a ordem em que são feitas, bem como acrescentar perguntas improvisadas. Já na entrevista não-estruturada, o entrevistador apóia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida outras perguntas em função de suas intenções ou das respostas obtidas de seu interlocutor.

Nesta pesquisa, assumimos que nossas entrevistas são do tipo semi-estruturada realizadas com um único respondente, organizadas a partir de um roteiro previamente elaborado (ver ANEXO 7).

Inicialmente, nosso objetivo, quanto às entrevistas, era o de realizá-las com os respondentes ao final das aulas observadas. No entanto, as entrevistas não foram realizadas desta maneira devido à falta de disponibilidade das participantes da pesquisa: ao final das aulas, algumas professoras tinham que sair apressadamente em razão de trabalharem em outra escola. Sendo assim, durante os intervalos das aulas, sempre perguntávamos às professoras investigadas se tinham disponibilidade de tempo para conceder uma entrevista, o que era raro. Pelos motivos expostos, a duração das entrevistas é muito variável e a quantidade delas também é muito limitada, como pode ser visto no seguinte quadro:

Data de realização da entrevista	Professora entrevistada	Duração da entrevista em minutos:segundos
24/06/2010	Joana	10:19
29/06/2010 (1ª parte)	Joana	02:05
29/06/2010 (2ª parte)	Joana	30:13
29/06/2010 (3ª parte)	Joana	14:41
29/06/2010	Márcia	54:26
18/08/2010	Joana	11:36
30/08/2010	Rosa	08:02

Quadro 3: Entrevistas realizadas

Como foi dito, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas, baseadas em um roteiro de tópicos e perguntas previamente elaborado. Este roteiro foi mais explorado com a Prof.^a Joana e com a Prof.^a Márcia, que mantiveram uma relação mais próxima com as TICs. A entrevista com a Prof.^a Rosa foi mais limitada, tanto pela questão de tempo, mas também porque, como a própria professora declarou no questionário diagnóstico, ela não utiliza os recursos das TICs em suas aulas.

Devido a limitações técnicas, registramos as entrevistas em áudio sob formato digital, capturado através de um dispositivo gravador digital que comprime as ondas sonoras utilizando tecnologia *MPEG-1/2 Audio Layer 3* (os popularmente conhecidos “aparelhos MP3”). O dispositivo gravador gerou, para cada entrevista, arquivos no formato do tipo *WAVEform audio format*, com taxa de bits de 32kbps (trinta e dois kilobits por segundo) atribuindo a extensão WAV. Os arquivos de áudio digital foram armazenados durante a gravação na memória *flash* do próprio dispositivo gravador. Posteriormente, estes arquivos WAV foram transferidos para o disco rígido de microcomputadores através da porta de conexão do tipo USB 2.0 (*Universal Serial Bus 2.0*). Após a transferência para os microcomputadores, os arquivos foram reproduzidos utilizando o aplicativo *Windows Media Player*, cujos recursos permitiram a audição dos arquivos nas velocidades “normal” e “lenta” a fim de ser realizada a transcrição do áudio.

4.6. Tratamento dos dados gerados nas entrevistas

Os arquivos de áudio digital, obtidos como foi descrito acima, foram reproduzidos diversas vezes no aplicativo mencionado a fim de serem transcritos pelo próprio pesquisador. A transcrição dos dados seguiu algumas orientações da metodologia de análise do discurso,

particularmente as questões sobre a transcrição do discurso oral discutidas pela Análise da Conversa Etnometodológica – ACE (cf. SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974, 2005; GAGO, 2002).

Baseado em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, 2005), Gago (2002) discute sobre quatro questões de fundamental importância para a transcrição do discurso oral em Análise da Conversa Etnometodológica (ACE):

1) a justificativa do modelo da transcrição em Análise da Conversa Etnometodológica:

A transcrição não pode ser considerada um produto acabado, pois depende da audição humana e dos efeitos do tempo, ambos podendo causar mudanças de interpretação.

O material ideal para a observação do comportamento dos indivíduos em situações de interação são gravações de áudio ou vídeo, feitas em situações reais de comunicação, que permitem a análise contínua de dados por mais de uma pessoa.

Na perspectiva da ACE, o que está em foco são as ações executadas pelos falantes nas relações sequenciais do discurso. Para tanto, o domínio do conceito de turnos de fala – unidade de fala orientadora das sequências conversacionais – é essencial. Um turno de fala projeta uma ação e a execução desta ação torna-se relevante para o próximo turno.

2) O sistema gráfico a ser adotado:

O uso predominantemente da grafia-padrão nas transcrições, especialmente nos fenômenos de ocorrência majoritária no Brasil, reservando-se a grafia modificada somente para os casos em que: 1) houver demonstração de atenção sequencial dos participantes na conversa para o sinal não-padrão; 2) os fenômenos possam ser explicados pelos participantes em atitude etnometodológica de auto-reflexão. O alfabeto fonético deve ser de uso mais restrito ainda, somente nas situações em que a proficiência fonológica esteja em questão.

3) O tratamento das pausas no discurso:

Outra questão importante a ser discutida é o tratamento das pausas no discurso. Longe de serem consideradas como um mero período de silêncio ou como uma categoria semântica

vazia, as pausas são vistas pelos analistas da conversa como uma rica fonte de ações e interpretações, fundamentais nos contextos de interação.

Para as transcrições em ACe, são utilizados décimos de segundo: se acima de dois décimos de segundo, as pausas são indicadas com números entre parênteses – (0.2), que se lê como 2/10 de segundos. Abaixo disso, as pausas são indicadas com um ponto final entre parênteses (.). Tais pausas recebem a denominação de micropausas, pois, apesar de não serem cronometradas, podem ser captadas pelo ouvido humano.

4) O tratamento dos risos:

Gago (2002) recomenda que tanto os risos quanto as informações de qualidade prosódica de subida, descida e continuação de entonação sejam anotadas concomitantemente com o segmento. Sugere ainda, a reserva do espaço de comentários do analista entre parênteses duplos para “informações contextuais relevantes para se entender o sentido das elocuções e para se entender os casos mais trabalhosos”.

Os símbolos utilizados como modelo de transcrição foram desenvolvidos por Jefferson e encontram-se em Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

Embora concordemos com muitas questões sobre o tratamento que se deve dar à transcrição dos dados, utilizando as postulações da ACe, devido a limitações de tempo e falta de experiência em transcrever as sutilezas prosódicas do discurso oral, para o momento, decidimos por adotar um sistema de notação mais simplificado em nossas transcrições, adaptado do modelo de transcrição de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, 2005).

4.7. Unidade de análise dos dados gerados nas entrevistas

Como Gago (2002) explica acima, na análise da conversa, o turno de fala ou tomada de turno é considerado a unidade de análise essencial numa sequência conversacional, sendo que um turno de fala sempre projeta a ação para um próximo turno durante a interação ou troca conversacional. Estes conceitos fundamentais foram elaborados por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, 2005).

Como um turno de fala estabelece uma relação dialógica com o próximo turno, surge a ideia de par adjacente, uma troca conversacional composta de duas partes ou dois turnos de

fala, em que a segunda elocução está funcionalmente dependente da primeira, como nos casos de saudações, convites e pedidos. A noção de par adjacente já se encontra delineada em Sacks et. al. (ibid.), quando discutem que há turnos de fala que selecionam o interlocutor para uma ação responsiva em relação a este primeiro turno.

Thornbury e Slade (2006) ressaltam que o conceito de par adjacente é uma das mais significativas contribuições da Análise da Conversa e o definem como um composto de dois turnos adjacentes produzidos por falantes diferentes, de modo que a segunda elocução se relaciona com a primeira. O exemplo mais prototípico é o par de pergunta e resposta, mas outros exemplos são: acusação-negação; oferta-aceite; pedido-concessão; elogio-escusa; desafio-recusa; ordem-obediência. Segundo os autores, os pares adjacentes possuem três características:

- 1- consistem de duas elocuições;
 - 2- as elocuições estão adjacentes, a primeira é seguida imediatamente pela segunda;
 - 3- falantes diferentes produzem cada elocução.
- (Id., ibid.)⁶⁷

Mas para a formação de um par adjacente, somente a sequência, ou seja, a disposição de um turno seguido de outro, não é suficiente, tem que haver uma relação funcional, lógica ou nocional do segundo turno com o primeiro, como Schegloff (2007) explica:

Para compor um **par adjacente**, a PPP (Primeira Parte do Par) e a SPP (Segunda Parte do Par) surgem como pares do mesmo tipo. Imagine PPPs como “Olá!”, ou “Você sabe que horas são?”, ou “Você gostaria de uma xícara de café?” e SPPs como “Oi!”, ou “Quatro horas”, ou “Não, obrigado.”. Os participantes da fala-em-interação não escolhem aleatoriamente um SPP para responder a um PPP, porque isto produziria absurdos como “Olá!” “Não, obrigado.”, ou “Você gostaria de uma xícara de café?” “Oi!”. Os componentes do par adjacente são tipologizados não somente em primeira e segunda partes do par, mas em *tipos de par* que podem compor parcialmente: saudação-saudação (“Olá!” “Oi!”), pergunta-resposta (“Você sabe que horas são?” “Quatro horas.”), oferta-aceite/recusa (“Você gostaria de uma xícara de café?” “Não, obrigado”, se é recusado). (Id., ibid., grifos do autor)⁶⁸

⁶⁷ “[Adjacency pairs typically have three characteristics:] * they consist of two utterances; * the utterances are adjacent, that is the first immediately follows the second; and * different speakers produce each utterance.”

⁶⁸ “To compose an **adjacency pair**, the FPP [first pair part] and SPP [second pair part] come from the same pair type. Consider such FPPs as 'Hello,' or 'Do you know what time it is?,' or 'Would you like a cup of coffee?' and such SPPs as 'Hi,' or 'Four o'clock,' or 'No, thanks.' Parties to talk-in-interaction do not just pick some SPP to respond to an FPP; that would yield such absurdities as 'Hello,' 'No, thanks,' or 'Would you like a cup of coffee?,' 'Hi.' The components of adjacency pairs are 'typologized' not only into first and second pair parts, but into the *pair types* which they can partially compose: greeting-greeting ('hello,' 'Hi'), question-answer ('Do you know

Como as entrevistas se organizam semelhantemente a uma conversa, utilizaremos o conceito de par adjacente, como unidade para análise dos dados gerados nas entrevistas, principalmente o do tipo pergunta-resposta, uma vez que o pesquisador faz uma pergunta, que disponibiliza certas posições, e o entrevistado é direcionado a dar uma resposta, assumindo ou rejeitando as posições possíveis.

4.8. Apresentação dos dados gerados nas entrevistas

Também estamos utilizando algumas convenções da Análise da Conversa Etnometodológica no que diz respeito à organização e apresentação dos dados. Para efeitos de análise, ao longo do texto de discussão, distribuiremos excertos de dados selecionados que julgamos representativos das categorias apontadas pelo referencial teórico. Tentaremos preservar ao máximo a organização sequencial das entrevistas, isto não quer dizer que apresentaremos os excertos em ordem cronológica. Os excertos constituem pequenos trechos deslocados da versão integral das transcrições das entrevistas, apresentadas ao final desta dissertação (ver ANEXOS 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14).

Como foi explanado anteriormente, utilizamos as convenções de transcrição sugeridas por Sacks et. al. (1974, 2005), com algumas adaptações. Por convenção, os dados são apresentados utilizando-se a fonte tipográfica Courier New, tamanho 10, em tabelas com as bordas invisibilizadas. As tabelas são organizadas em quatro colunas: a primeira, para apontamento (para inserir uma flecha, “→”, com o fim de enfatizar certa linha de dados); a segunda coluna é reservada para a numeração das linhas (que podem ser numeradas sequencialmente por entrevista – o que gera números grandes –, ou por página – nesse caso, cada página de transcrição recebe uma numeração sequencial, a primeira linha de cada página recebe o número 01 e prossegue sequencialmente até a última linha transcrita na página; a numeração reinicia a cada nova página); na terceira coluna são identificados os participantes da fala-em-interação, cada falante é identificado quando da troca de turnos; a quarta coluna traz o registro da transcrição dos turnos de fala. Os excertos das transcrições são identificados com a numeração da página(s) de que foi extraído, bem como das linhas destacadas da versão integral – essas informações são inseridas em colchetes (“[]”). Veja um exemplo a seguir:

what time it is?', 'Four o'clock'), offer-accept/decline ('Would you like a cup of coffee?', 'No, thanks,' if it is declined).”

Excerto n.º X

[01:28 – 01:32]

Lê-se página 01, linha 28 até página 01, linha 32

Coluna 02: numeração sequencial das linhas

28 Pesq eh... esse projeto(.) vocês tem ideia de(.) continuar com
29 ele(.) eh... assim depois das férias?
→ 30 Joana a ideia foi/é continuar(.) eh(.) como foi feito só com os
31 meninos menores(.) a ideia é trabalhar todas as séries(.)
32 inclusive os/os/as séries eh(.) sétimo ano

Coluna 03: identificação dos participantes

Coluna 01: ênfase na linha 30

Coluna 04: registro dos turnos de fala, as linhas 28-29 representam o turno de fala de Pesq; as linhas 30-32, o turno de fala de Joana

Figura 6: Ilustração exemplificando o modo de apresentação dos excertos das entrevistas

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos excertos dos dados gerados segundo a metodologia descrita no capítulo anterior e os discutiremos à luz das teorias coligidas no segundo capítulo, a saber, as discussões teóricas sobre TICs no ensino, a partir das concepções sobre Letramento(s) Digital(is), selecionando a perspectiva de Multiletramentos Digitais do modelo proposto por Selber (2004). Para ajudar na compreensão das práticas discursivas sobre TICs no ensino, encontramos suporte teórico na Teoria do Posicionamento (capítulo 3), através da qual é possível analisar como as pessoas assumem posições dentro do discurso, em um nível microsocial, no momento da construção e negociação de lugares discursivos durante as interações simbólicas (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999).

O objetivo desta análise é responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais são as posições assumidas pelos professores quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula?
 - a. Como estas posições emergem nas práticas discursivas dos professores que se relacionam direta e indiretamente com tais tecnologias?
- 2) Como a escola pesquisada influencia/determina as práticas discursivas e as ações dos professores que se relacionam com as TICs no ensino?

Durante a análise, focalizaremos os dados gerados principalmente através de entrevistas semi-estruturadas, que possibilitam a elicitação de posições e posicionamentos durante a interação. Como unidade de análise, elegemos o par adjacente de pergunta-resposta, que estabelece dependência funcional e pragmática entre a Primeira Parte do Par (que nesse caso é a pergunta) e a Segunda Parte do Par (a resposta). Isto porque o pesquisador, através de perguntas, disponibiliza posições que podem ser assumidas pelo participante da pesquisa, em atitude de alinhamento, afiliação ou identificação com as categorias propostas. Contudo, os participantes podem questionar as posições disponibilizadas pelo pesquisador, em atitude de rejeição ou negociação dessas posições.

As perguntas feitas pelo pesquisador podem ser entendidas como estratégias de posicionamento. Em geral, o pesquisador estabelece posicionamentos de primeira ordem, em que se superpõem posicionamentos intencionais, todos relacionados às narrativas e categorias das teorias sobre Letramento(s) Digital(is), que motivam as participantes da pesquisa a se

posicionarem de um modo ou de outro, bem como a própria pergunta disponibiliza posições que podem ser aceitas ou rejeitadas e negociadas pelas entrevistadas. Em razão disso, alguns tipos de posicionamento são esperados nas práticas discursivas das professoras, como os posicionamentos intencionais (que respondem aos posicionamentos intencionais do pesquisador), posicionamentos do *self* (porque as perguntas do pesquisador elicitam as posições das professoras), posicionamentos morais (porque as perguntas são feitas em relação ao lugar institucional de onde as professoras falam), e posicionamentos de segunda ordem (no caso de as professoras discordarem com o que é estabelecido pela pergunta do pesquisador).

Para efetuar a análise, assumiremos que as teorias sobre TICs e ensino, notadamente o modelo de Multiletramentos Digitais (SELBER, 2004), podem ser consideradas como grandes narrativas, dentro das quais são disponibilizadas posições e atributos (parâmetros) que nos ajudarão a localizar as estratégias de posicionamento usadas pelas professoras que se relacionam com as TICs na escola investigada.

Sendo assim, passamos para a primeira questão de pesquisa:

- 1) Quais são as posições assumidas pelos professores quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula?**
 - a. Como estas posições emergem nas práticas discursivas dos professores que se relacionam direta e indiretamente com tais tecnologias?**

De modo geral, evidenciamos que as três professoras investigadas assumem posições favoráveis ao uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem. É dessa forma que Joana, a professora de Informática Educacional, se posiciona quando o pesquisador lhe faz uma pergunta explícita sobre o tema, em uma entrevista que explorava várias questões do roteiro de pesquisa, como mostra o Excerto 1:

Excerto 1

[03:33 – 03:37]

```
33  Pesq  hum(.) eh(.) sobre o uso do computador em ambiente
34      escolar(.) eh(.) qual sua posição? você é a favor? contra?
35  Joana a favor(.) claro! sempre fui a favor(.) e/e daq/ e/e
36      futuramente(.) cada vez mais isso vai ser importante pro
37      aluno ()
```

(ANEXO 10, p. 3)

Considerando o par adjacente de pergunta e resposta, percebe-se que através de um posicionamento de primeira ordem estabelecido pelo pesquisador (linhas 33 e 34), que é ao mesmo tempo um posicionamento intencional, uma vez que a pergunta de pesquisa tem objetivos inerentes, há a abertura de posições discursivas que são disponibilizadas através de duas polaridades: uma posição favorável e uma posição contra o uso das TICs na escola.

Joana alinha-se à posição favorável ao uso das TICs, mais especificamente ao “uso do computador em ambiente escolar”, através de um posicionamento explicativo, pois está retomando o que foi dito no posicionamento do pesquisador (linha 35). Como vários modos de posicionamento se superpõem, pode-se dizer que Joana se utiliza também de uma estratégia de posicionamento forçado do *self*, pois além de responder a um posicionamento intencional do pesquisador, ela se expressa através de uma forma verbal que faz referência ao pronome de primeira pessoa do singular (linha 35: “sempre fui a favor”). Um outro índice presente nessa fala de Joana, que representa sua atitude de aceitação e concordância com o uso das TICs no cenário educacional, é o uso da expressão exclamativa “claro!” e do advérbio modalizador “sempre”, que reforçam o modo como ela se localiza em relação às narrativas sobre “uso de computadores na educação” que circulam na sociedade. A posição favorável de Joana referente ao uso das TICs nos contextos educacionais se alinha com vários discursos que, em geral, reforçam o lado benéfico dos artefatos tecnológicos no ensino. Isto pode ser entendido como representações populares que as TICs têm na sociedade atual (SELBER, 2004).

Em outra entrevista, sobre uma experiência de Letramento Digital desenvolvida em conjunto com a professora da biblioteca escolar em que foi feita a apresentação do “Livro Virtual” para alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, Joana confirma essa posição favorável ao uso das TICs no ensino através de uma narrativa [*storyline*] que reflete o entusiasmo ao se trabalhar com tais tecnologias junto aos alunos, como ilustra o Excerto 2:

Excerto 2

[01:02 – 01:24]

02 Pesq [...] ehh Joana como que você viu a experiência de
03 hoje(.) ne?
04 Joana a experiência de hoje foi muito boa(.) foi muito
05 proveitoso(.) eu vi que os meninos tiveram eh/eh/eh uma/um

06 interesse na história(.) eh alguns ficaram sem... assim
07 ti/foram dispersos(.) mas muito pouco(.) a maioria(.)
08 soube responder as perguntas(.) do que foi mostrado/na
09 história que foi mostrada(.) a história do/eh "onde estão
11 os meu óculos?"(.) que é uma história pra crianças
12 menores(.) crianças aí numa faixa etária aí(.) de/de
→ 13 três(.) quatro(.) até cinco anos(.) ih/ih eu adorei essa
→ 14 experiência de trabalhar com... o computador(.) o
15 datashow(.) mostrando pra eles essa/essa questão do/do/do
16 livro...
17 Pesq do livro virtual?
18 Joana do livro virtual(.) que é uma no/foi uma novidade pra
19 eles(.) nunca/nunca terem visto antes(.) eh/eh essa/essa
→ 20 questão do livro virtual(.) eu achei maravilhosa a
→ 21 experiência(.) muito boa(.) ih rendeu(.) foi uma aula que
22 rendeu(.) teve um bom rendimento(.) da/na perspectiva
23 de/de ensino(.) de/de qualidade(.) assim(.) de ver os
24 meninos interessados(.) ih/ih/ih aprendendo(.)

(ANEXO 8, p. 1)

A pergunta inicial do pesquisador (linhas 02 e 03), cujo objetivo é saber sobre a avaliação de Joana sobre o evento, pode ser considerada como um posicionamento de primeira ordem intencional que elicitava um posicionamento da professora. Ela aceita o pedido do pesquisador e procede à avaliação positiva do evento, através de um posicionamento forçado do *self* (linha 04 e seguintes, e em especial as linhas 13-14, e 20-21), que pode ser verificado através do uso do dispositivo de pronominalização específico para representação do *self*: Joana se identifica através do pronome “eu”. O posicionamento de Joana também é explicativo, na medida em que se refere ao que foi perguntado pelo pesquisador.

A avaliação positiva e mesmo entusiasmada de Joana em relação ao uso de computador em um evento de LD, quando ela diz “eu adorei essa experiência de trabalhar com... o computador” (linhas 13 e 14) ou “eu achei maravilhosa a experiência(.) muito boa” (linhas 20 e 21), corroboram a posição favorável sobre o uso das TICs no ensino.

Durante a sua avaliação deste evento de LD, a Prof.^a Joana posiciona a maioria dos alunos (linhas 05-07; e 24) como interessados (“a maioria”, linhas 07-08), ou seja, ela os identifica na posição de beneficiários da experiência. Muito embora tenha percebido alguns alunos dispersos (“muito poucos”, linha 07). Ao construir a narrativa sobre a situação, Joana recorre à redescrição retórica, referindo-se ao título da história utilizada no evento de LD e caracterizando o público alvo dessa experiência (linhas 09-13).

As práticas discursivas de Joana referem-se aos discursos especializados associados às TICs (“computador”, “*datashow*”, “livro virtual”), bem como indicam, segundo a avaliação

dela, o cumprimento de fins educacionais (linhas 21-24), através do uso de recursos computacionais (linhas 14-16). Esses parâmetros, discursos especializados e fins educacionais, se relacionam ao LD Funcional ou Instrumental (cf. SELBER, 2004) e são indícios do uso desse modelo de LD nas práticas educacionais da escola.

Segundo Joana nos relatou, ela trabalha em um regime de parceria com os professores regentes de turma, que são responsáveis inclusive pelo conteúdo a ser trabalhado com os alunos no ambiente informacional da escola. Devido a limitações de infraestrutura da Sala de Informática, há um sistema de revezamento de meia turma: Joana trabalha com metade da turma em metade do horário reservado para a turma, enquanto a outra metade fica na sala de aula convencional com o professor regente, aguardando o momento de ir para a Sala de Informática.

Como o professor regente se relaciona, mesmo que indiretamente, com a Sala de Informática, consideramos importante saber como esse professor se localiza em relação às narrativas sobre uso do computador no ensino. Por isso, fizemos uma entrevista com Rosa, professora regente do 4º ano do Ensino Fundamental, que trabalha juntamente com Joana no sistema de revezamento de meia turma explicado acima e cuja turma frequenta a sala de Informática em horário pré-estabelecido. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre o papel da sala de Informática na escola, de certo modo, a Prof.^a Rosa também revela uma posição favorável ao uso de TICs no ensino, como mostra o Excerto 3:

Excerto 3

[01:23 – 01:32]

```
23  Pesq  eh(.) e como que você vê o papel da sala de informática(.)
24      no contexto educacional(.) no contexto aqui da escola?
25  Rosa  nossa! de suma importância(.) devido exatamente a
26      essa/essa(.) a introdução da/da internet(.) né! da/na/na
27      modernidade(.) eh/eh(.) quantidade de informações que são
→ 28      dadas pros alunos(.) então eu acho que é muito
→ 29      importante(.) pra que eles também(.) se/se né!
30      interajam(.) estejam de acordo com a(.) caminhe junto com
31      a realidade(.) com o que tá acontecendo no mundo(.) eu
32      acho que é fundamental
```

(ANEXO 14, p. 1)

Como sempre, no par de pergunta e resposta, os questionamentos levantados pelo pesquisador, por possuírem objetivos de pesquisa implícitos e explícitos, podem ser

considerados como estratégias de posicionamento intencional, que estabelecem um estado de coisas ou ordem moral em que posições são disponibilizadas para os entrevistados. Nessa pergunta específica (linhas 23 e 24 do Excerto 3), fica claro que o pesquisador elicitava um posicionamento da pessoa entrevistada, ao escolher o pronome de tratamento “você”, quando se dirige ao entrevistado, mas também ao utilizar verbos nocionais opinativos⁶⁹, que no caso é o verbo “ver” no sentido de compreender. Estes dispositivos linguísticos têm a intenção de fazer com que o informante da pesquisa assumisse uma posição frente ao tema ou tópico da pergunta. Ao mesmo tempo, a questão traz embutida uma demanda para que Rosa posicione a sala de Informática dentro da escola.

Sendo assim, Rosa primeiramente atende a essa demanda, dizendo que a sala de Informática tem um papel de suma importância dentro da escola (linha 25). Ao posicionar a sala de Informática dessa maneira, Rosa, ela própria, está assumindo um posicionamento do *self*, pois está implícita em sua prática discursiva a expressão “eu acho que” que responde à primeira parte da pergunta do pesquisador “como que você vê” (linha 23). Assim, a resposta de Rosa à pergunta poderia ser glosada como “eu acho que o papel da sala de Informática no contexto aqui da escola é de suma importância etc. etc.”. Tanto é assim, que a própria Rosa sente a necessidade de expressar o posicionamento do *self* através de uma pronominalização explícita da primeira pessoa, como pode ser observado nas linhas 28 e 29 (“então eu acho que é muito importante”) e nas linhas 31 e 32 (“eu acho que é fundamental”). A elocução das linhas 28 e 29 é um elo discursivo entre tudo o que é dito antes (linhas 25, 26, 27 e 28), em uma relação anafórica, mas também se relaciona a tudo o que é dito depois dela (linhas 29, 30, 31 e 32), em uma relação catafórica. Isso sem falar que toda a elocução de Rosa (desde a linha 25 até a 32) se relaciona ao que foi perguntado pelo pesquisador, sendo, portanto, um posicionamento explicativo.

Rosa justifica sua posição de considerar a sala de Informática como de “suma importância” e “fundamental” a partir de três fatores que ela indica em sua prática discursiva: “a introdução da internet na modernidade” (linhas 26 e 27), “a quantidade de informações dadas aos alunos” através da Internet (linhas 27 e 28) e a necessidade de o aluno interagir com a realidade instaurada com o surgimento da Internet (linhas 30 e 31). Nas linhas 27 e 28, Rosa revela a representação popular de que “a Internet oferece uma grande quantidade de informações”, como este é um discurso de consenso, pouco têm sido discutido sobre a

⁶⁹ Verbos nocionais são aqueles que exprimem processos, ou seja, indicam ação, acontecimento, fenômeno da natureza, desejo, atividade mental, entre outros aspectos. Os verbos nocionais opinativos são aqueles que indicam processos de atividade mental e opinião, como pensar, achar, compreender, ver (no sentido de compreender), etc.

qualidade das informações disponíveis em rede, ou seja, há uma necessidade de se explorar uma perspectiva mais crítica em relação aos Letramento(s) Digital(is), no sentido de questionamento em relação à qualidade e aos benefícios (ou malefícios) agregados a esse grande volume de informações disponível na Internet – essa abordagem crítica e de questionamento informado, segundo Selber (2004), poderia ser atingido através do Letramento Digital Crítico. Nas linhas 30 e 31, depreende-se que os alunos podem interagir com o mundo e com a realidade através da Internet, ficando implícita a ideia de práticas sócio-discursivas mediadas pelas TICs ou Letramento(s) Digital(is).

De tudo isso, conclui-se que Rosa tem uma posição favorável ao uso das TICs no ensino, uma vez que tais tecnologias podem ajudar a contextualizar o aluno dentro da nova realidade de uma Sociedade Informacional.

Em consonância com esse modo de pensar, a Prof.^a Márcia – que planejou e participou de um evento de letramento digital juntamente com a Prof.^a Joana – também assume uma posição favorável ao uso das TICs no ensino, como evidencia o Excerto 4:

Excerto 4

[04:45 – 05:04]

45 Pesq eh(.) então você acha relevante(.) o uso da tecnologia(.)
46 em sala de aula(.) com os alunos?
47 Márcia muito(.) muito relevante(.) até porque(.) nós tamos na era
48 tecnológica(.) né!
49 Pesq hum
→ 50 Márcia e assim(.) e eu s/eu sempre me considerei uma analfabeta
→ 51 tecnológica(.) por quê?(.) a g/eu sempre tive muito medo
→ 52 de mexer(.) com essa questão do aparelho(.) igual você viu
→ 53 a questão do datashow
54 Pesq hum
55 Márcia mas assim(.) eu to/ eu tô perdendo isso(.) por
56 necessidade(.) por perceber a necessidade
57 Pesq hum
58 Márcia desse tratamento diferenciado da informação(.) né! hoje em
59 dia você(.) não vai proibir o aluno de usar o celular na
60 sala de aula(.) porque o celular pode ser um instrumento
01 de trabalho(.) de conteúdo(.) pelo/a gama de/de
02 informações que ele pode te(.) trazer(.) né! a questão é
03 saber usar(.) de forma(.) a/a priorizar a questão da
04 educação

(ANEXO 13, p. 4-5)

Do mesmo modo como foi feito com as professoras Joana e Rosa, o pesquisador se utiliza de estratégias similares para elicitare uma posição de Márcia: realiza uma pergunta que é um posicionamento de primeira ordem e intencional (linhas 45 e 46 do Excerto 4). A pergunta disponibiliza, pelo menos, duas posições polares em relação à relevância do uso da tecnologia em sala de aula: se o entrevistado considera relevante, se alinha com a posição estabelecida no posicionamento de primeira ordem da pergunta feita pelo pesquisador; se não considera relevante, rejeita essa posição e inicia a negociação através de posicionamentos de segunda ordem.

No caso de Márcia, ela se alinha à posição disponível na pergunta, concordando que o uso da tecnologia na sala de aula com os alunos é muito relevante e justifica sua localização nesse lugar discursivo através de um posicionamento forçado do *self* – uma vez que é um posicionamento intencional motivado pela pergunta do pesquisador – ao dizer que acha o uso das TICs no ensino muito importante no ensino “até porque(.) nós tamos na era tecnológica(.) né!” (linhas 47 e 48 do Excerto 4). Para expressar sua posição, Márcia se utiliza do pronome de primeira pessoa “nós”, de modo a indicar que não somente ela, mas várias pessoas participam do processo de inserção no mundo digital desencadeado pelo desenvolvimento das TICs. Este dispositivo linguístico, ou seja, o uso do pronome “nós” ao invés de “eu” também pode estar indicando um posicionamento mais moral, enfatizando a opinião dela como professora, do que um posicionamento pessoal.

Apesar de considerar o uso das TICs no ensino extremamente importante, indicando uma posição favorável ao uso dessas tecnologias em ambiente educacional, a partir da linha 50 do Excerto 4, a Prof.^a Márcia começa a desenvolver uma narrativa pessoal [*storyline*] em que assume uma posição de “analfabeta tecnológica”, alinhando-se aos discursos recorrentes sobre analfabetismo digital ou tecnológico difundidos pela mídia e outras instituições na sociedade (cf. FRADE, 2007). Nesse momento, Márcia utiliza duas estratégias de posicionamento: posicionamento explicativo – porque está se referindo a uma experiência vivida através do uso de palavras (diferente de um posicionamento performativo que se basearia em ações ou gestos); e um posicionamento deliberado do *self*, pois ela tem a intenção de relatar sobre a relação dela com as TICs, assumindo deliberadamente uma experiência pessoal e uma posição de sujeito: observe o uso do pronome de primeira pessoa no singular “eu”, que denota a particularização do *self* na narrativa e um posicionamento mais pessoal (linhas 50 e 51).

Márcia justifica sua posição como “analfabeta tecnológica” usando como argumento o medo que ela diz ter em relação ao uso ou manipulação dos equipamentos da tecnologia digital (linhas 51, 52 e 53 do Excerto 4), o que indica um certo grau de tecnofobia ou medo de tecnologia. A tecnofobia é apontada como característica das pessoas que não têm muita intimidade, facilidade ou conforto em utilizar os artefatos da Sociedade Informacional, e autores como Buzato (2001), Coscarelli (2007), dentre outros, indicam que esse medo é comum no cenário educacional.

Esse medo tecnológico por parte do professor não surge do nada, nossa explicação é a de que a tecnofobia nasce do desconhecimento de como usar as TICs, quando usá-las, para quê usá-las: questões de (Multi)Letramentos Digitais, e mais especificamente de Letramento Digital Crítico (SELBER, 2004). Estas questões não estão sendo abordadas na formação dos professores, seja inicial ou continuada, tanto para atuação em escolas públicas ou privadas. Outra explicação para a tecnofobia talvez seja a apreensão que o professor tem ao descobrir que os alunos podem possuir mais facilidade para lidar com TICs do que o próprio professor, que geralmente ocupa a posição institucional de quem ensina.

Continuando a narrativa pessoal, Márcia relata que está perdendo esse medo tecnológico por necessidade e por perceber a importância das TICs na educação (linha 55, p. 04 e seguintes), o que reforça uma posição favorável ou que pelo menos considera relevante o uso das TICs no ensino.

Ainda sobre a tecnofobia, a partir de uma pergunta do pesquisador sobre a naturalização ou apropriação das TICs através de eventos de LD como a apresentação do “Livro Virtual”, a própria Márcia, no desenrolar de sua prática discursiva, nos explica a que se deve todo esse temor do professor em fazer uso das TICs, como pode ser inferido no Excerto 5:

Excerto 5

[13:13 – 13:44]

```
13  Pesq    [...] eh(.) você acha que a partir dessa experiência(.)
14        eh(.) a(.) a naturalização da/das tecnologias na escola(.)
15        eh vai ser me/eh melhorada? vai
16  Márcia um hum(.) olha(.) pelo menos(.) eu espero que sim
17  Pesq    hum
18  Márcia né! eu espero que sim(.) espero que as pessoas(.) “ah quem
19        dera!” chegarmos(.) né! a/a/ao ideal de termos(.) né! um
20        computador por sala(.) pro professor dar sua aula(.) igual
21        eu comentei com você(.) que a gente verificou numa
```

22 universidade(.) então assim(.) é que os meninos eh possam
 23 tá(.) ao invés de tá escrevendo(.) tá digitando(.) né! e
 24 depois transpor isso pra escrita(.) que a escrita também é
 25 muito importante
 26 Pesq hum
 27 Márcia então assim(.) o professor deixar de ter o medo(.) que
 28 tem(.) de tá utilizando esse recurso tecnológico(.) né!
 29 porque eu acredito que ele não utilize(.) muito porque ele
 30 não tem(.) essa formação(.) porque a partir do momento que
 31 você conhece(.) você não tem medo de usar(.) você não tem
 32 medo daquilo que você conhece
 33 Pesq hum
 34 Márcia você tem medo do desconhecido(.) né!
 35 Pesq é
 36 Márcia você tem medo muito do que você não conhece(.) você não
 37 sabe como usar(.) e de repente(.) vai estragar um recurso
 38 caro(.) né! que a nossa escola custou a tá/a tá adquirindo
 39 Pesq hum
 40 Márcia então eu acho que(.) a gente tem que fazer(.) essa/esse
 41 cotidiano(.) tem que trazer esses recursos tecnológicos(.)
 42 pro cotidiano do professor(.) e consequentemente pro
 43 aluno(.) porque ele já tem muito mais até do que o
 44 professor(.) eu tenho certeza disso

(ANEXO 13, p. 13)

A partir da pergunta do pesquisador (linhas 13-15) – que é um posicionamento intencional – dirigida a Márcia, indagando-lhe se ela considera a experiência do “Livro Virtual” como forma de promover uma naturalização (apropriação, ou mesmo democratização) das tecnologias digitais na escola, através de um posicionamento do *self*, ela concorda que sim (linha 16), alinhando-se ao posicionamento de primeira ordem do pesquisador.

Das linhas 18 a 25 do Excerto 5, Márcia reforça sua posição favorável a uma “naturalização” ou uso mais frequente das TICs na escola, dando inclusive sua posição sobre qual seria a condição ideal para que o uso mais frequente das TICs pudesse ocorrer: haver um computador em cada sala de aula (linhas 19 e 20). Essa condição ideal é motivada por uma experiência vivida pela Prof.^a Márcia: a visita a uma universidade em que as salas de aula eram providas com um computador cada – ela traz essa experiência através de um redescritão retórica, ou seja, ela reconta a narrativa da experiência que foi falada em uma outra conversa, o que é evidenciado com a expressão “igual eu comentei com você” (linhas 20 e 21), também pode-se dizer que a redescritão retórica de Márcia se dá por meio de um posicionamento deliberado do *self*, pois ela narra um evento de sua biografia; simultaneamente o posicionamento deliberado do *self* de Márcia compromete o ouvinte (“comentei com você”, linha 21), que no caso é o pesquisador, através de um posicionamento deliberado do outro,

uma vez que Márcia assume o conhecimento prévio do pesquisador sobre a conversa anterior em que ela havia narrado a experiência de visita à universidade.

Na possibilidade de as salas de aula serem equipadas cada uma com computador, Márcia descreve quais seriam as atividades realizadas pelos alunos: “ao invés de tá escrevendo(.) tá digitando(.) né!” (linhas 22-23), posicionando os alunos, nessa situação, como digitadores. Essa visão limitada de Márcia que considera os alunos e os usuários como meros digitadores aponta para uma habilidade técnica e restrita do uso das TICs, tal qual aventam Coscarelli (2007) e Frade (2007), quando se referem à alfabetização digital. Por meio de discursos especializados referentes às TICs – parâmetro do Letramento Digital Funcional, segundo Selber (2004) –, Márcia estabelece uma distinção entre escrever e digitar, o que está marcado linguisticamente pela expressão contrastiva “ao invés de” (linha 23). Ao que tudo indica, na perspectiva de Márcia, escrever refere-se às práticas de Letramentos Tradicionais ou Analógicos, enquanto digitar refere-se a práticas de Letramento(s) Digital(is).

Nos desdobramentos da prática discursiva de Márcia, nas linhas 27 a 32 do Excerto 5, usando-se de estratégias de posicionamento do *self* (“porque eu acredito que[...]”, linha 29), ela indica a tecnofobia, ou medo de tecnologias, como um dos obstáculos para a apropriação tecnológica por parte do professor. Aqui é interessante notar que quando Márcia estabelece um posicionamento do outro para o professor (linha 27), isto tem efeitos projetivos para o próprio posicionamento do *self* e posicionamento moral de Márcia, uma vez que quando ela emite uma opinião sobre o professor, essa fala tem consequências para a posição dela enquanto professora. Márcia justifica que a tecnofobia do professor surge da falta de formação ou falta de conhecimento sobre tecnologias (digitais), o que corrobora o que argumentamos na discussão do Excerto 4.

Nas linhas 31-32, 34, 36-38, Márcia se utiliza da mesma estratégia de autoposicionamento ou posicionamento do *self* a partir da projeção do posicionamento do outro – observe o uso do pronome “você” que não está fazendo referência ao interlocutor (o pesquisador), mas a uma terceira pessoa, um outro, que na verdade se refere ao *self* da própria Márcia. O que evidencia o deslocamento desse outro (= *self*) no discurso retornando ou sendo reincorporado ao *self* de Márcia é o uso do pronome possessivo “nossa”, na expressão “nossa escola” (linha 38), que indica a posição de primeira pessoa que Márcia assume, além de estar sinalizando um posicionamento moral, porque ela é professora na escola sobre a qual fala.

Além de ter categorizado a tecnofobia do professor como falta de formação ou falta de conhecimento, Márcia também torna relevante o aspecto material dessa tecnofobia, qual seja:

o medo de “estragar um recurso caro(.) né! que a nossa escola custou a tá/a tá adquirindo” (linhas 37 e 38). Nessa prática discursiva particular de Márcia, pode-se inferir que existem forças institucionais na escola que regulam ou determinam quem pode usar esses “recursos caros” (computadores, *datashow*, etc.) de modo próprio e adequado para que eles não sejam danificados, e, com certeza, estas forças institucionais influenciam os contextos de uso das TICs no contexto educacional investigado (SELBER, 2004).

Por fim, através de um posicionamento do *self* (“então eu acho que”, linha 40), a Prof.^a Márcia assume uma posição crítica ao dizer que esses recursos tecnológicos (talvez proibidos de serem usados pelo medo de danificação) devem ser “trazidos” para o cotidiano do professor (linhas 40-42). Na sequência, Márcia aponta que os alunos têm muito mais a presença de recursos tecnológicos em seu cotidiano (mas não na escola) do que os professores (linhas 42-44), posicionando os alunos como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Esse posicionamento do outro, no caso os alunos, coloca, em contrapartida, os professores na posição de “imigrantes digitais” (id., *ibid.*), o que justificaria a dificuldade de uso do computador e outras TICs em ambiente escolar por parte do professor.

Muito embora as três professoras investigadas assumam posições em prol da Informática e do conhecimento agregado às TICs aplicados ao ensino e à escola pesquisada, isto não significa que as três professoras possuam posições similares em relação à implementação do projeto de Informática Educacional promovido pela escola. Ao analisar as práticas discursivas das professoras, verificamos que as mesmas se posicionam diferentemente, assumindo graus de engajamento distintos, quando o assunto gira em torno do trabalho que é realizado na sala de Informática.

Quanto a Joana, além do grande entusiasmo em relação à aplicação de recursos informacionais no ensino (como pode ser visto no Excerto 2), não apenas por ser ela a professora responsável pela sala de Informática, percebemos um grau de comprometimento muito grande em relação ao projeto de Informática da escola. Esse engajamento pode ser evidenciado na preocupação com sua própria formação continuada para trabalhar com as TICs no ensino, o que demanda de Joana atualizações constantes e denota compromisso com a função institucional que ela ocupa na escola, como mostra o Excerto 6:

Excerto 6

[01:01 – 01:25]

01 Pesq eh(.) professora(.) como que foi o seu processo de
02 formação?
03 ((pausa de aproximadamente 5 seg))
04 Joana eu sou habilitada em matemática
05 Pesq hum
06 Joana depois eu fiz uma pós graduação em educação matemática(.)
07 aí(.) em se/dois anos depois(.) eu fiz uma outra pós
08 graduação(.) que era uma área que me interessava muito(.)
09 que era matemática avançada computacional(.) e foi aí(.)
10 que começou a surgir essa ideia de trabalhar(.) eh(.)
11 laboratório de informática/sala de aula(.) né!
12 Pesq hum
13 Joana de informática(.) até então(.) eu só/só era professora
14 de(.) sala de aula
15 Pesq aí além de/de/dessas especializações(.) você fez algum
16 curso de(.) computação?
17 Joana sim(.) fiz cursos de(.) na área de informática quase
18 todos(.) excel(.) windows(.) internet(.) powerpoint(.)
19 photoshop(.) e por último agora(.) o último que eu fiz(.)
20 foi o basic
21 Pesq hum
22 Joana pra trabalhar(.) eh(.) formulários
23 Pesq hum
24 Joana dados escolares(.) até falou muito/muito nesse curso do
25 basic que eu fiz(.) foi muito falado sobre dados escolares

(ANEXO 10, p. 1)

Neste excerto, Joana desenvolve uma narrativa pessoal sobre sua formação e experiência na área da Educação, assumindo posicionamentos explicativos, ou seja, ela se refere ao tópico ou tema da pergunta intencional do pesquisador (linhas 01 e 02), bem como assume posicionamentos morais, uma vez que ela torna relevante aspectos que se atêm mais ao seu papel ou função social dentro da instituição em que trabalha. O posicionamento forçado do *self* de Joana se desenrola em uma narrativa sobre o próprio percurso acadêmico (linha 04: “eu sou habilitada em matemática” – ela se refere à experiência dela nesse percurso, assumindo o *self* através do pronome “eu”). Ela continua essa narrativa (linhas 06-11) e revela que o interesse de trabalhar com Informática na Educação surgiu na época em que cursou uma pós-graduação em Matemática avançada computacional. Antes desse momento, Joana revela que trabalhava apenas na sala de aula (linhas 13 e 14), que inferimos ser a sala de aula convencional.

Aproveitando as categorias que Joana tornou relevante em suas elocuições, o pesquisador, através de uma estratégia de posicionamento explicativo (porque retoma o que foi dito por Joana), pede esclarecimentos a ela sobre outros cursos, extra-acadêmicos, que tenha realizado (linhas 15 e 16). Ela se alinha ao pedido do entrevistador e através de um

posicionamento explicativo, revela que não somente domina os discursos especializados referentes aos conteúdos dos cursos de Informática, mas também se encontra atualizada no que se refere à formação docente para trabalhar com as TICs (linhas 17-20 e 24-25). Disto infere-se que Joana está sempre procurando aperfeiçoar seus conhecimentos na área de Informática para melhor desempenhar sua função social dentro da escola, em uma atitude de compromisso com o trabalho desenvolvido na sala de Informática. De outro modo, se Joana não fosse uma professora de Informática engajada, revelaria posições mais acomodadas em relação à própria formação docente.

Essa preocupação de Joana com formação continuada e atualização dos conhecimentos sobre TICs no ensino pode ser considerado um indício de engajamento com as práticas que são desenvolvidas na sala de Informática da escola, e torna-se relevante na medida em que se reflete na avaliação crítica e na tentativa de melhorar essas práticas de ensino, como aponta o Excerto 7:

Excerto 7

[02:48 – 02:59]

48 Pesq eh(.) o professor ho/hoje em dia(.) ele pode se considerar
49 pronto pra qualquer desafio? ou ainda(.) há necessidade de
50 atualizações constantes?
51 Joana há necessidade de atualizações constantes(.) até ne/nessa
52 área então! nem se fala(.) porque(.) constantemente tem
53 mudança(.) a gente tem que sempre procurar(.) ver o que
54 interessa ao aluno(.) por exemplo(.) editor de texto(.)
55 pra você trabalhar editor de texto(.) cê não vai ficar
56 dando uma aula pro aluno(.) só pro aluno aprender a
57 digitar(.) e aí? nem ele vai se interessar na sua aula
58 Pesq hum
59 Joana e/e/e/e nem vai ser um/um processo que vai render

(ANEXO 10, p. 2)

A partir de um questionamento geral sobre a formação docente feito pelo pesquisador (linhas 48-50), Joana, no Excerto 7, se alinha a este posicionamento de primeira ordem. Através de um posicionamento forçado do *self* evidenciado pelo coletivo “a gente” (linha 53), que inclui a própria Joana e se refere aos professores em geral, emergem modos de posicionamento explicativo e moral – porque Joana está se referindo aos atributos do papel social que ela desempenha como professora e ao que foi dito anteriormente. Em sua elocução, ao se referir à necessidade de formação continuada, Joana exemplifica que trabalhar com

editor de texto para ensinar o aluno a digitar é uma prática improfícua (linha 54 e seguintes), em uma alusão às práticas de professores que não se atualizam e aos modelos de Letramento(s) Digital(is) que privilegiam o caráter técnico ou mecânico das TICs. Nas linhas 57 e 59, Joana questiona esse tipo de prática mecânica e explicita que é um processo que causa desinteresse nos alunos e que não dá muitos resultados. Isto indica o acúmulo de experiências por parte de Joana sobre a aplicação das TICs no ensino.

Na sequência dessa mesma entrevista, Joana, no Excerto 8 abaixo, fala sobre esse acúmulo pessoal de experiências, que reflete seu percurso de tentativas e erros como professora de Informática até atingir um grau de conforto para utilizar as tecnologias digitais no ensino:

Excerto 8

[02:60 – 03:22]

60 Pesq eh... assim(.) sobre o uso do computador(.) eh(.) você se
01 sente assim(.) eh(.) confortável em utilizar o computador
02 em sala de aula? ou você ainda tem alguma dificuldade?
03 Joana não(.) [a/
04 Pesq [algum obstáculo?
05 Joana at/atualmente(.) eu não/eu/eu me sinto confortável(.) eu
06 acho que eu/não vou falar que eu domino tudo(.) porque a
07 gente nunca domina tudo(.) mas(.) tô bem melhor do que
08 quando comecei
09 Pesq então no início [você(.) sentiu
10 Joana [houve uma/houve uma melhora muito grande
11 Pesq hum
12 Joana no início sim(.) senti muita dificuldade
13 Pesq eh(.) por exemplo
14 Joana exemplo(.) eu não sabia a/a de repente(.) eu pensava que
15 tinha que ir prum lado(.) hoje eu vejo que a/o trabalhar
16 com projetos é interessante(.) você/você desperta mais a
17 curiosidade do aluno(.) o aluno tem mais interesse(.) do
18 que aquela coisa mecânica(.) "olha vamo aprender a
19 digitar"(.) "vamo aprender a fazer planilha"
20 Pesq hum
21 Joana "vamo aprender a desenhar"(.) não é por aí(.) a gente tem
22 que trabalhar o/o desenvolvimento do aluno

(ANEXO 10, p. 2-3)

Nesse excerto, as estratégias de posicionamento da entrevistada são bem similares às utilizadas em outros excertos já analisados. Da linha 05 até a 08 (p. 03), por exemplo, Joana assume um posicionamento forçado do *self* em que revela sua posição de conforto ao usar o computador e comenta que essa posição foi conquistada através de um maior conhecimento

sobre as TICs. O modo de posicionamento moral também emerge nessa prática discursiva pelo mesmo motivo indicado no Excerto 7: ela desenvolve sua narrativa dentro de uma posição discursiva que torna relevantes seus atributos como professora. Durante essa narrativa pessoal, ela acaba apontando para a flexibilidade de mudar de estratégia de ensino para despertar o interesse dos alunos e poder promover o processo de ensino-aprendizagem (linha 14 e seguintes). A flexibilidade é apontada pela literatura sobre formação docente como característica essencial para o professor da Era Digital e está associada ao engajamento desse profissional nesse novo cenário em que se torna necessário o conhecimento sobre as TICs. Outro indício desse engajamento é notado na preocupação que Joana tem em promover o desenvolvimento do aluno (linhas 21 e 22, p. 03).

Nesse sentido, em outra entrevista, sobre a apresentação do “Livro Virtual”, como evento de LD promovido em uma parceria entre a Biblioteca e a Sala de Informática, Joana tornou relevante em sua prática discursiva essa mesma preocupação em motivar o aluno a aprender e se interessar pela leitura, o que indica o comprometimento da professora com os projetos que desenvolve utilizando as TICs como recurso educacional, como ilustra o Excerto 9:

Excerto 9

[02:52 – 03:05]

```
52  Pesq  então(.) a partir da/dessa experiência de hoje você... tem
53      assim uma(.) prospecção pra(.) experiências futuras(.)
54      usando tecnologia(.) eh... com[putadores?
55  Joana                               [sim(.) eu/eu/eu fiz com os
56      menores(.) eu gostaria de ver isso funcionando
57  Pesq  hum
58  Joana com os meninos maiores(.) né!
59  Pesq  hum
60  Joana numa perspectiva de/de pegar os meninos maiores(.)
01      porque(.) que eles/o/o interesse deles assim(.) por
02      livros(.) é muito pequena(.) eles tem pouco interesse(.)
03      então a ideia seria(.) passar isso pros maiores(.) pra
04      despertar mais o/a curiosidade(.) e o interesse deles
05      a/até pela leitura(.) né!
```

(ANEXO 8, p. 2-3)

Nas linhas 52 até 54 (p. 02), o pesquisador pergunta para Joana, a partir da experiência de LD com o “Livro Virtual”, se ela tem o interesse de desenvolver outros projetos que utilizem computadores e recursos informacionais, ela diz que sim, alinhando-se ao

posicionamento de primeira ordem da pergunta. Dada a realização do projeto do “Livro Virtual” com alunos menores (do 1º ano do Ensino Fundamental), Joana através de um posicionamento do *self* (linhas 55 e 56, p. 02), expressa a vontade de replicar a experiência com alunos maiores (linha 58 e seguintes), com o fim de estimular a leitura nesses alunos, que são colocados em uma posição de “pouco interessados” por Joana. Esse desejo de querer despertar o interesse dos alunos pela leitura, de certo modo, é uma prática discursiva que denota o grau de engajamento da Prof.^a Joana com as atividades de ensino-aprendizagem da escola.

Outra professora que se envolve ativamente na promoção de atividades de ensino-aprendizagem da sala de Informática e que, portanto, julgamos estar engajada com o projeto de inclusão digital desenvolvido através da disciplina de Informática Educacional é a Prof.^a Márcia. Muito embora ela se considere “analfabeta tecnológica” (Excerto 4), é importante ressaltar que Márcia foi uma das idealizadoras do projeto de apresentação do “Livro Virtual”, cujo objetivo era estimular a leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental através do uso do computador e demais dispositivos digitais relacionados às TICs.

Nesse sentido, o pesquisador realiza uma pergunta para a Prof.^a Márcia, através de um posicionamento intencional com o objetivo de saber como surgiu a ideia de integração entre a biblioteca escolar e a sala de Informática, como mostra o Excerto 10.

Excerto 10

[01:02 – 01:19]

02 Pesq é(.) eh... professora Márcia(.) eh... sobre o projeto né!
03 de integração entre a biblioteca(.) e a sala de
04 informática(.) eh como que surgiu essa idéia(.) esse
05 projeto?
06 Márcia olha(.) a gente observa né(.) uma grande interação(.)
07 entre a questão da leitura
08 Pesq hum
09 Márcia com(.) as novas formas de/de transmissão da informação(.)
10 né! de tratamento da informação
11 Pesq hum
12 Márcia então(.) a gente tendo a professora Joana(.) trabalhando
13 com informática com os alunos(.) eh eu observei(.) que
14 seria muito interessante a gente aliar(.) né! a leitura(.)
15 que a gente trabalha na biblioteca diariamente(.) com a
16 informatização(.) já que(.) esse é um recurso que eles
17 utilizam dentro(.) e muito fora da escola(.) pra eles
18 poderem perceber(.) que além de utilizar as bibliotecas(.)
19 o computador é uma biblioteca virtual

(ANEXO 13, p. 1)

A professora, usando de um posicionamento explicativo, começa a responder o questionamento do pesquisador assumindo um posicionamento forçado do *self* e um posicionamento moral. Esta estratégia discursiva pode ser percebida pelo uso do nome coletivo “a gente”, que impessoaliza o *self* de Márcia, talvez enfatizando mais a posição social de professora, pois “a gente” pode ser entendido como “nós, professores” (linhas 06 e 07; 12; 14). O projeto a que o pesquisador e Márcia se referem é aquele que culminou com a apresentação do “Livro Virtual”.

Em suas elocuições, Márcia explica que o projeto surgiu motivado por três razões principais: as relações, que existem devido ao surgimento das TICs, entre leitura e as novas formas de transmissão da informação (linhas 06-07; 09-10); a presença da professora Joana que trabalha com Informática com os alunos (linhas 13-14); a percepção de que a sociedade está em um processo de informatização, que faz parte da realidade e do contexto dos alunos (linhas 16-19).

Ao emitir a opinião de que “a informatização(.) [...] é um recurso que eles [os alunos] utilizam dentro(.) e muito fora da escola” (linhas 16 e 17), Márcia categoriza dois espaços relacionados à escola e ao uso das TICs: dentro e fora – como na metáfora do contêiner de Lakoff (1980). O que implica que Márcia posiciona os alunos como usuários de recursos informacionais dentro e fora da escola, ressaltando que esses usos das TICs se dão de forma mais freqüente fora dos muros da escola. A ideia que subjaz a este raciocínio é a de que a escola ainda não conseguiu ou não está conseguindo implantar as TICs na educação na mesma velocidade em que elas estão sendo amplamente usadas em outras instâncias sociais, que enformam os contextos e a realidade em que os alunos vivem, o que reforça a posição de nativo digital para o aluno, como foi discutido no final da análise do Excerto 5.

Ao final de sua elocução, Márcia fala da metáfora do computador como biblioteca virtual (linha 19 do Excerto 10), uma representação popular sobre as TICs amplamente divulgada e reforçada pelos principais meios de comunicação de massa (SELBER, 2004), em que subjaz a ideologia de que o computador conectado à Internet é uma fonte ilimitada das informações acumuladas pela humanidade, ou um grande “oceano de informações” no qual o navegador pode até se afogar, segundo Xavier (2004). O que não tem sido discutido é que nem sempre informação significa conhecimento, e que, conseqüentemente, o simples acesso à informação não garante produção de conhecimento. Óbvio que o projeto idealizado por

Márcia, parece ter surgido da necessidade de promover a inclusão digital na escola, e felizmente, isto se realizou através de um evento de uso social das TICs ou LD, o que é relevante para o envolvimento dos alunos em outras práticas de LD e indica o engajamento da Prof.^a Márcia nas atividades mediadas pelo uso das TICs na escola. Mesmo assim, ainda há a necessidade de discussões críticas mais informadas sobre o uso das tecnologias digitais na escola, ou Letramento Digital Crítico, segundo Selber (2004).

Quanto a Prof.^a Rosa, professora regente de turma, que também se mostra favorável ao uso das TICs no ensino, destacamos as relações que se estabelecem entre ela e a Prof.^a Joana, professora de Informática. Segundo o PPP da gestão 2009-2011 (ver ANEXO 1), o professor responsável pelo Laboratório de Informática deve trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos da sala de aula convencional, o que implica um envolvimento entre os professores desses conteúdos e o professor de Informática. Nesse sentido, o pesquisador questiona a Rosa sobre as relações que se estabelecem entre ela e Joana, uma vez que a turma de Rosa (4^o ano do Ensino Fundamental) participa de aulas na sala de Informática, no sistema de revezamento que já foi comentado. É importante destacar que a pergunta do pesquisador elicitava um posicionamento do *self* do entrevistado, ao mesmo tempo em que elicitava ao informante um posicionamento do outro: nesse caso, o pesquisador pede para Rosa emitir uma opinião sobre o papel da professora de Informática dentro da escola, como ilustra o excerto 11:

Excerto 11

[01:01 – 01:22]

01 Pesq eh(.) professora(.) né! eh(.) aqui na escola(.) tem a
02 professora de informática educacional(.) ela trabalha lá
03 na sala de informática(.) com conteúdos ligados(.) né! ao
04 uso do computador(.) e ela fica lá(.) com a metade da
05 turma(.) e você com a outra metade(.) eh(.) como que você
06 vê o papel da professora de informática(.) dentro da
07 escola?
08 Rosa muito importante(.) porque ela trabalha junto(.) dentro do
09 conteúdo que a gente trabalha(.) porque é passado(.) é
10 feito um planejamento(.) e esse planejamento é passado pra
11 ela(.) e eu acho que é muito importante(.) porque a gente
12 trabalha junto(.) então(.) dentro de sala de aula(.) eu
13 trabalho da forma(.) né! vamos dizer assim(.) “teórica”
14 Pesq hum
15 Rosa e ela na sala de informática trabalha mais de uma forma(.)
16 lúdica(.) né! de uma forma mais(.) descontraída(.) né! é
17 uma coisa lú/ de uma/ assim(.) de uma forma que as
18 crianças gostam muito(.) né!
19 Pesq sim(.) eh(.) então é um trabalho paralelo(.) em
20 conjunto(.) então(.) a responsável pelo conteúdo é você(.)

21 no caso(.) professora regente?
22 Rosa isso

(ANEXO 14, p. 1)

Na opinião de Rosa, que é um posicionamento do *self* e do outro, o papel da professora de Informática é muito importante e ressalta esse trabalho que desenvolvem em conjunto (linhas 08-12). Aqui é importante frisar que Rosa diz de modo indireto que ela e demais professores regentes de turma/disciplina são os responsáveis pelos conteúdos trabalhados na sala de Informática: “é feito um planejamento(.) e esse planejamento é passado pra ela [prof.^a de Informática]” (linhas 09-11), o que é confirmado quando o pesquisador pede um posicionamento mais explícito a Rosa (linhas 20-22).

Assim, infere-se que Rosa posiciona a Prof.^a de Informática Educacional como aplicadora de atividades, que trabalha o “como fazer”, que está intrinsecamente ligado à metodologia de ensino, uma vez que “o que fazer” – que demanda escolhas políticas ou cumprimento de um pacote de decisões estabelecidas –, já foi pré-definido por outrem. Essas decisões do conteúdo que deve ser trabalhado na sala de Informática podem ser entendidas como forças institucionais que determinam o contexto de uso das TICs na escola (SELBER, 2004). Talvez isto aconteça por ser a Prof.^a de Informática detentora de um saber que é novo, a saber, trabalhar com os recursos das TICs, então resta-lhe uma função técnica, de especialista, por conta desta *expertise* diferenciada.

Além disso, Rosa se autoposiciona como professora que trabalha na sala de aula convencional de uma forma “teórica”, ao mesmo tempo que posiciona Joana como professora que trabalha o mesmo conteúdo (ou o mesmo tema) na sala de Informática de uma forma “lúdica [...] uma forma mais(.) descontraída” (linhas 13-16).

Embora este posicionamento do *self* que Rosa assume para si e o posicionamento do outro que Rosa emite sobre Joana pareçam banais e emerjam na prática discursiva de uma forma aparentemente inocente, estas estratégias discursivas de Rosa podem estar encobrendo ideologias e valores subjacentes, pois quando é criada uma comparação, isto pode ser o início de dicotomias perigosas, do tipo sala de aula convencional vs sala de Informática; trabalhar o conteúdo de forma “teórica” (= trabalho sério) vs trabalhar o conteúdo de forma “lúdica” (= trabalho que não é sério). E ao estabelecer essas diferenças, Rosa acaba revelando que o trabalho entre o professor regente e o professor de Informática não é tão integrado como ela frisa nas linhas 08-12.

Tanto é assim, que a própria Rosa reorganiza sua elocução sequencialmente: assim que acaba de enunciar “forma lúdica” (linhas 15-16), reenuncia em seu lugar “forma mais descontraída” (linha 16) e depois “forma que as crianças gostam muito” (linhas 17-18). Essas opiniões que Rosa emite sobre as atividades que Joana desenvolve na sala de Informática, por sua vez, posicionam estas atividades como sendo lúdicas. Considerando o público-alvo que Joana e Rosa atendem, alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, não é problema pensar que o lúdico ainda desempenha um papel importante nas crianças dessa faixa etária, que muitas vezes “aprendem brincando”.

O problema está em posicionar a sala de Informática apenas como lugar de diversão e entretenimento, quando deveria ser espaço também para se pensar e trabalhar as questões até mesmo de fundo moral e ético que podem estar encobertas em *web pages*, jogos da Internet, perfis de redes sociais, e demais *sites* do ambiente digital. Se a educação ocorre a todo momento, de algum modo, os alunos das escolas da rede pública deveriam ser alertados dos perigos e armadilhas que podem estar escondidos sob recursos hipermediáticos aparentemente inocentes. Por isso, a necessidade de se trabalhar modelos de LD que levem em conta aspectos críticos e de organização discursiva através das TICs, o Letramento Digital Crítico (SELBER, 2004).

A separação entre as atividades mais “teóricas” trabalhadas na sala de aula pela Prof.^a Rosa em contraposição a atividades mais “lúdicas” desenvolvidas pela Prof.^a Joana na sala de Informática, que emerge nas elocuições de Rosa indica que cada professora trabalha o mesmo conteúdo ou tema de forma diferente e de forma separada, o que pode sinalizar que o professor regente não se envolve ou se compromete muito com as atividades da sala de Informática. Isto talvez possa ser explicado até pela falta mesmo de conhecimentos de Informática por parte do professor regente: Rosa, por exemplo, na pergunta 33 do Questionário diagnóstico, que indagava se ela havia recebido alguma capacitação para trabalhar com Informática em sala de aula, responde que não (ver ANEXO 5). Nesse sentido, o professor regente não se enxerga em uma posição de professor que se utiliza dos recursos das TICs para fins de ensino-aprendizagem, como pode ser verificado no excerto 12:

Excerto 12

[01:33 – 01:56]

33 Pesq [...] e então vocês planejam junto(.) o conteúdo
34 que é trabalhado(.) eh(.) e assim(.) se fosse pra você

35 assumir(.) as aulas na sala de informática(.) você se
 36 sentiria preparada?
 37 Rosa não(.) de forma alguma(.) a menos que houvesse(.) né! por
 38 parte(.) no caso(.) da prefeitura(.) um preparo para que
 39 os professores regentes visse essa parte(.) mas como isso
 40 não acontece(.) né! então assim(.) eu não me sinto
 41 preparada(.) acho que eh/eh o papel(.) por isso(.) o papel
 42 da professora de informática é vital
 43 Pesq sim(.) mas você acha importante se a prefeitura te desse
 44 uma formação(.) pra trabalhar com tecnologia(.) digital em
 45 sala de aula?
 46 Rosa é eu acho que até seria
 47 Pesq hum
 48 Rosa só que(.) o tempo da gente é muito restrito(.) né! do
 49 professor regente(.) são tantos conteúdos que a gente tem
 50 que trabalhar
 51 Pesq hum
 52 Rosa então(.) eu acredito que também eh/eh seria importante(.)
 53 o professor(.) o próprio o professor de informática(.) que
 54 já é formado pra isso(.) ele trabalhar nessa parte(.)
 55 ajudando a gente nessa/nessa questão(.) né! trabalhando em
 56 conjunto com a gente

(ANEXO 14, p. 1)

Quando o pesquisador, através de seu posicionamento intencional, pergunta a Rosa se ela se sente preparada para assumir aulas na sala de Informática, ela rejeita imediatamente essa posição através de expressões categóricas de negação: “não(.) de forma alguma” (linha 37). Como ela não se identifica com a posição que é disponibilizada no posicionamento de primeira ordem do pesquisador, ela reage utilizando-se de um posicionamento de segunda ordem que, em um primeiro momento nega a posição disponibilizada e inicia a negociação da posição através de dispositivos linguísticos que indicam concessão: “a menos que houvesse(.) né! por parte(.) no caso(.) da prefeitura(.) um preparo para que os professores regentes visse essa parte [de Informática, de aplicação das TICs no ensino, de LD] mas como isso não acontece” (linhas 37-40).

Essa posição de resistência de Rosa em assumir a função de professor de Informática, ou até mesmo medo diante desta responsabilidade, se explica pela falta de formação para trabalhar com as TICs: “a menos que houvesse(.) né! por parte(.) no caso(.) da prefeitura(.) um preparo para que os professores regentes visse essa parte [de Informática, de aplicação das TICs no ensino, de LD] mas como isso não acontece” (linhas 37-40). Nessa elocução, Rosa posiciona a prefeitura como responsável em oferecer esses conhecimentos de Informática aos professores regentes. No entanto, ela aponta que essa formação não acontece.

Ao ser questionada se ela pensa se seria importante se a prefeitura oferecesse essa formação para ela trabalhar com as TICs no ensino (linhas 43-45), inicialmente Rosa se alinha com essa ideia concordando que essa formação seria importante (linha 46). Mas em seguida ela discorda com um posicionamento de segunda ordem em que discorre sobre a falta de tempo como fator limitante ou empecilho para a realização de uma formação continuada que lhe preparasse para o trabalho com as TICs no ensino (linhas 48-50). Rosa inclusive constrói uma narrativa [*storyline*] de vitimização, ou seja, ao dizer “o tempo da gente é muito restrito(.) né! do professor regente(.) são tantos conteúdos que a gente tem que trabalhar”, ela posiciona o *self* dela, enfatizando o posicionamento moral de professora, como vítima do sistema educacional que a obriga a trabalhar com muitos conteúdos (muitas disciplinas, muitas informações), de modo que não lhe sobra tempo nenhum para realizar cursos de formação continuada.

Logo depois, Rosa assume uma posição de isenção de responsabilidade em relação ao trabalho com as TICs, quando justifica sua falta de preparo para lidar com recursos informacionais: “por isso o papel da professora de informática é vital” (linhas 41-42). Ela reforça essa posição com argumento semelhante nas linhas 52-56.

De modo indireto, através desses posicionamentos de segunda ordem, a Prof.^a Rosa diz que não quer se preocupar com esses assuntos relacionados às TICs no ensino, justificando desse modo a presença do professor de Informática no contexto escolar, alguém que preenche, devido à formação especializada, uma posição institucional emergente no cenário educacional. Essas práticas discursivas são indício do pouco envolvimento do professor regente nas ações desenvolvidas na sala de Informática.

No entanto, acreditamos que o conhecimento de TICs e das várias formas de Letramento(s) Digital(is) como formas de inclusão social e apropriação crítica das tecnologias digitais torna-se necessário não somente ao professor de Informática, mas aos professores de diversas disciplinas, para promoção do processo de ensino-aprendizagem através das novas tecnologias que são demandas pela Sociedade Informacional na qual vivemos.

Sobre o oferecimento ou não de cursos de formação continuada para se trabalhar com as TICs, as três professoras investigadas assumem posições diferentes e conflitantes. Como vimos no Excerto 12, Rosa diz que a prefeitura não promove esse tipo de formação. No entanto, a Prof.^a Márcia diz o oposto, como evidencia o Excerto 13:

Excerto 13

[05:07 – 05:15]

07 Pesq mas assim(.) pra saber utilizar então esses recursos(.)
08 né! tecnológicos(.) você acha que é necessário o professor
09 se antenar(.) e ter uma formação(.) eh(.) sobre as
10 tecnologias(.) no ensino?
11 Márcia é verdade
12 Pesq hum
13 Márcia e isso assim(.) é até a secretaria municipal de educação
14 nos oferece
15 Pesq hum
16 Márcia ela nos oferece um curso de informática na educação

(ANEXO 13, p. 5)

Como se vê, através de um posicionamento intencional, quando o pesquisador pergunta se seria importante o professor ter uma formação para trabalhar com TICs no ensino (linhas 07-10 do Excerto 13), a Prof.^a Márcia concorda, alinhando-se ao posicionamento de primeira ordem do pesquisador. Na sequência de sua elocução, ela explica que a Secretaria Municipal de Educação oferece um curso de informática na educação (linhas 13, 14 e 16). Isto põe em xeque o que foi dito pela Prof.^a Rosa no Excerto 12, ou seja, que a prefeitura não oferece cursos de Informática aplicada à Educação para os professores regentes.

Ainda sobre a oferta de formação ao professor para se trabalhar com Informática na escola, no Excerto 6, Joana relatou ter feito vários cursos. Nesse sentido, na sequência da prática discursiva daquele excerto, o pesquisador perguntou a Joana se ela havia recebido algum tipo de incentivo ou apoio, seja da prefeitura ou da escola em que trabalha, para fazer os cursos de Informática, ao que ela responde de forma um tanto contraditória, como indica o Excerto 14:

Excerto 14

[01:36 – 02:05]

36 Pesq eh(.) você teve algum apoio(.) pra fazer esses cursos(.)
37 ou você fez por conta própria?
38 Joana não(.) fiz por conta própria(.) não tive apoio não(.)
39 agora a prefeitura(.) tem uma coisa legal(.) que ela tem
40 um/um/um(.)um/um curso que a gente trabalha(.) né! o ano
41 inteiro(.) num/num vou te chamar assim(.) de curso(.) mas
42 são uns encontros presenciais
43 Pesq hum

44 Joana aonde é discutido tudo que é trabalhado nos
45 laboratórios(.) então eu sei o que o outro colega tá
46 fazendo(.) como é que é o trabalho do outro(.) e o outro
47 também sabe qual que é o meu trabalho(.) são uns
48 encontros(.) presenciais(.) durante todo o ano(.) e esse
49 processo começou(.) em dois mil(.) em/em dois mil e(.)
50 oito(.) então dois mil e oito(.) dois mil e nove(.) dois
51 mil e dez(.) seria um processo de formação(.) é muito
52 bom(.) esses encontros ajudam muito
53 Pesq então nesses encontros vocês trocam experiências?
54 Joana troca experiência do que é feito dentro da sala de/de
55 informática
56 Pesq assim do que deu certo?
57 Joana do que deu certo
01 Pesq do que não deu?
02 Joana do que num/num tá legal(.) até que não há o intuito
03 de/de/de/fa/de mostrar o que não tá bom(.) mas mostrar o
04 trabalho em si(.) sem muita crítica(.) mais é pra(.)
05 visualizar(.) e a gente aproveitar o que é(.) bom e

A pergunta do entrevistador (linhas 36-37 do Excerto 14) abre duas opções de posição para Joana assumir: ela tanto pode se alinhar à posição de que recebeu apoio em sua formação, como ela pode questionar essa posição e assumir que não teve apoio e se formou por conta própria. Primeiramente, através de um posicionamento de segunda ordem, Joana assume uma posição de quem não teve apoio institucionalizado para realizar a formação requerida para trabalhar com Informática na escola, superpõe-se também um posicionamento explicativo com aspectos de um posicionamento mais pessoal (linha 38).

No entanto, no curso dessa narrativa, ela reconsidera o que acabou de dizer e posiciona intencionalmente a prefeitura como promotora de um tipo de processo formativo, “encontros presenciais” (linhas 39-42), nesse momento, Joana reconfigura o posicionamento do *self* em que transparece o aspecto de um posicionamento moral, ainda mais se considerarmos o uso do nome coletivo “a gente”, que inclui ela e outros professores (linha 40). A partir daí, Joana elabora uma narrativa na qual posiciona instituições e pessoas em uma relação complexa: posiciona a prefeitura como promotora dos “encontros”, posiciona os “encontros” como processo formativo que contribui para o próprio trabalho, e posiciona “outro colega” (ou seja, outros professores de informática), como participante desse processo de trocas de experiências do que é realizado dentro da sala de informática (linhas 39-42; 44-52; 54-55; 02-05 do Excerto 14).

Esses pontos de vista divergentes e contraditórios das três professoras em relação a oferta ou não de formação continuada para uso das TICs na escola ajudam a compreender também as diferentes maneiras como elas se relacionam com o projeto de Informática dentro da escola. As professoras que justificam haver ações da prefeitura que melhoram ou facilitam

o acesso a cursos de Informática (ou “encontros” formativos) – no caso, Márcia e Joana, como se depreende dos Excertos 13 e 14 – possuem um grau de envolvimento maior com o projeto de Informática da escola do que Rosa, que nega a existência desses cursos de formação continuada (Excerto 12). Desse modo, o nível de engajamento das professoras pode ser entendido como um fator que ajuda a determinar o contexto de uso das TICs na escola (SELBER, 2004), além de outros fatores que influenciam ou determinam as práticas discursivas e ações dos professores que se relacionam com as TICs, de modo direto e indireto, na escola investigada, o que discutiremos na segunda questão de pesquisa.

A fim de resumir o que foi discutido até aqui, os dados analisados apontam que as três professoras investigadas assumem uma posição favorável em relação ao uso das TICs em sala de aula.

No entanto, os dados também apontam que somente a posição favorável ao uso das TICs em contexto educacional não se traduzem em engajamento ou compromisso com o projeto de Informática Educacional que a escola investigada tem a intenção de desenvolver. Esse maior ou menor grau de participação nas atividades que são realizadas na sala de Informática é influenciada pelas experiências pessoais e profissionais de cada professora investigada.

Assim, identificamos que a Prof.^a Joana, professora de Informática Educacional, assume posição favorável de uso das TICs na escola e está altamente engajada nas atividades desenvolvidas na sala de Informática. Os dados apontam que esse compromisso de Joana com a Informática na Educação se deve, em parte, por ela ser a professora responsável pela sala de Informática, mas a isso soma-se a preocupação constante de Joana, tanto no que se refere a sua formação continuada para atuar na área quanto no que se refere a desenvolver a formação do aluno envolvido nas aulas de Informática.

Em relação à Prof.^a Márcia, que é responsável pela biblioteca escolar e que participou no planejamento de um evento de Letramento Digital – a apresentação do “Livro Virtual” –, verificamos também uma posição favorável ao uso das TICs no ensino. Quanto a seu nível de engajamento no projeto de Informática da escola, embora ela própria se considere “analfabeta tecnológica”, os dados apontam que ela assume um compromisso em envolver os alunos em atividades que façam uso das TICs na escola, até mesmo por perceber a importância que as TICs têm no cotidiano dos alunos.

Muito embora a Prof.^a Rosa, professora regente do 4º ano do Ensino Fundamental, assumiu uma posição em prol da Informática na escola investigada, seu nível de engajamento

com esse projeto é discutível. Apesar da Prof.^a Rosa e da Prof.^a Joana falarem em suas práticas discursivas que há um trabalho de parceria entre elas e entre a sala de aula convencional e a sala de Informática, os dados apontam que esse trabalho não é tão integrado. As práticas discursivas da Prof.^a Rosa evidenciam que há uma separação entre as atividades desenvolvidas na sala de aula e aquelas que se desenvolvem na sala de Informática. Além de que os dados apontam que a Prof.^a Rosa não deseja ou não quer se envolver de modo ativo e direto nas aulas de Informática da escola: ela assume uma posição de isenção de responsabilidade ou pouco compromisso quanto a isso.

As posições assumidas pelas professoras investigadas emergem através de estratégias de posicionamento que se desenvolvem em narrativas [*storylines*], nas quais as professoras tornam relevantes informações pessoais e profissionais relativas ao uso das TICs, bem como as representações particulares que as TICs têm em suas vidas e experiências, ou seja, em suas práticas cotidianas inseridas na atual Sociedade da Informação.

Através da análise dos dados, evidenciamos que, em geral, as professoras se utilizam dos seguintes modos de posicionamento: posicionamento forçado do *self*, porque respondem a uma pergunta intencional do pesquisador; posicionamento explicativo, porque mantêm uma relação com o que foi dito ou indagado pelo pesquisador; posicionamento moral, porque as professoras tornam relevante em suas práticas discursivas seus atributos institucionais ou profissionais. Com frequência, as professoras se alinham ou se identificam com as posições disponibilizadas pelas perguntas. No entanto, os dados apontam que em alguns casos, as entrevistadas questionam a ordem moral ou o estado de coisas estabelecido na pergunta, fazendo uso de um posicionamento de segunda ordem.

2) Como a escola pesquisada influencia/determina as práticas discursivas e as ações dos professores que se relacionam com as TICs no ensino?

A escola ainda é uma das principais agências de promoção das várias práticas de letramentos que medeiam as relações humanas em sociedade. Por isso, seu papel é preponderante no desenvolvimento cultural e tecnológico das nações modernas. De modo que a literatura indica a necessidade de inserção ou apropriação das TICs e dos Letramento(s) Digital(is) no contexto escolar. Contudo, muitos fatores influenciam ou determinam a constituição desse contexto, no que se refere ao uso das TICs na educação. Esses fatores

acabam emergindo nas práticas discursivas dos professores que se relacionam com as TICs, do mesmo modo que constroem o modo de agir desses professores.

O contexto pesquisado, ou seja, a escola, influencia ou determina as práticas discursivas e ações dos professores investigados de diversas maneiras quanto ao uso das TICs no ensino, sendo um dos principais fatores o discurso oficial da própria escola, que se materializa através do PPP, no qual a Informática é considerada como um dos projetos a serem trabalhados na escola:

- **Informática:** O principal objetivo defendido hoje, ao adaptar a Informática ao currículo escolar, está na utilização do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados, além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada. O laboratório interdisciplinar de Informática da escola juntamente com seu professor/coordenador tem como meta aplicar as novas tecnologias da informação ao processo de ensino-aprendizagem (interdisciplinaridade entre os demais conteúdos trabalhados na sala-de-aula), visando contribuir positivamente na formação do educando para a cidadania, para a sociedade na qual ele está inserido e para o futuro mercado de trabalho. (ver ANEXO 1, grifos no original)

Em relação à posição da Informática no PPP da escola investigada, já comentamos sobre o papel subsidiário ou complementar que é reservado à Informática em relação às outras disciplinas. Também expusemos que o PPP não deixa claro como o professor/coordenador do laboratório interdisciplinar de Informática – cuja função é “aplicar as novas tecnologias da informação ao processo de ensino-aprendizagem” –, alcançará os objetivos propostos. Além do que apontamos, destaca-se o aspecto confuso ou difuso que o documento estabelece em relação ao conceito de inclusão digital ou de Letramento(s) Digital(is) que deve ser trabalhado pelo professor no laboratório de Informática.

O PPP menciona o “computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados”, isto nos remete à metáfora do computador como ferramenta ou instrumento, que segundo Selber (2004) é um indício de uma abordagem instrumental ou ferramental no que concerne ao uso das tecnologias digitais pela sociedade, o que pode ser entendido como um Letramento Digital Funcional. No entanto, os objetivos que se quer atingir com este projeto de Informática do PPP – “preparar os alunos para uma sociedade informatizada”, “contribuir positivamente na formação do educando para a cidadania, para a sociedade na qual ele está inserido e para o futuro mercado de trabalho” – extrapolam os limites de um Letramento Digital Funcional, refletindo um conceito amplo de inclusão digital, principalmente se considerarmos que o PPP da escola é fundamentado pelo ProInfo. Ou seja,

o que vai dito no PPP sobre a Informática na escola é reflexo de várias estratégias de inclusão digital propostas pelo Governo Federal brasileiro, dentre elas, o ProInfo – Projeto de Informática na Educação, que se concretiza através da parceria entre o Governo Federal e as secretarias de educação (estaduais e municipais), que por sua vez, implementam o projeto nas escolas.

Assim, a inserção de um projeto de Informática dentro do PPP da escola investigada sinaliza as demandas sociais e políticas de implantação das TICs em contexto educacional. O problema é que tais políticas de inclusão digital promovidas pelo Governo Federal, no Brasil, são instauradas quase sempre em um sentido vertical e de cima para baixo. A presença do professor de Informática Educacional na escola investigada, por exemplo, pode ser entendida como a extremidade final de relações complexas que são estabelecidas no seguinte sentido: surgimento do computador → surgimento da Arpanet → utilização de tais tecnologias por Governos, instituições militares, bancárias e universitárias → popularização das TICs → emergência de uma Cibercultura (LEVY, 1999) ou de uma Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999), em sentido global → a pervasão das TICs na sociedade motiva discussões do uso dessas tecnologias na educação e outras instâncias sociais → documentos sobre inclusão digital ou popularização das TICs preparados pelas agências governamentais, em contexto global → o Livro Verde da Sociedade da Informação, em contexto brasileiro (TAKAHASHI, 2000) → ações do Governo brasileiro em relação à democratização das tecnologias digitais → Ministério da Educação → Portal da Inclusão Digital do Governo Federal Brasileiro → Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) → Secretarias Estaduais de Educação → Secretarias Municipais de Educação → Projetos de Informática na Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (ALVES, FLORENTINO e DIAS, 2007; FUSER e OROÑA, 2008), que são ações desenvolvidas paralelamente e em conjunto com o ProInfo em Juiz de Fora (VIEIRA, 2002) → Direção da escola investigada, que possui Laboratório de Informática possibilitado pelas políticas do Governo Federal → PPP Gestão 2009-2011 → Professor de Informática Educacional. É claro que estamos simplificando a ordem dos elementos que compõem esta cadeia, porque desde o surgimento do computador até chegarmos ao professor de Informática Educacional, o desenvolvimento contínuo das tecnologias digitais e diversas discussões acadêmicas atravessam e enformam o modo como as políticas de inserção das TICs na educação são implementadas.

Como se vê, a posição institucional de professor de Informática Educacional na escola investigada não surge do nada, e como essa posição está localizada na extremidade de uma

cadeia complexa de instituições, documentos oficiais, determinações, discussões acadêmicas, pode-se dizer que tudo isso influencia a pessoa que ocupa esse lugar de professor de Informática Educacional e são estabelecidas relações complexas entre os direitos e obrigações inerentes. Sendo que, parece haver muito mais cobranças a esse profissional do que ofertas, haja vista a precariedade das condições de trabalho do professor de Informática Educacional: embora seja altamente qualificado, a remuneração salarial não é adequada; além do que o próprio ambiente de trabalho não apresenta condições favoráveis, quase sempre, os laboratórios de informática encontram-se defasados e sucateados.

Feita esta discussão, dissemos que o PPP da escola investigada, como documento oficial que apresenta os atributos e deveres do professor/coordenador do projeto de Informática na educação, influencia as práticas discursivas e as ações dos professores que se relacionam com as TICs. Isto pode ser verificado particularmente no que é dito por Joana, professora de Informática Educacional, quando ela se posiciona em relação ao projeto de Informática na escola:

Excerto 15

[01:01 – 01:34]

01 Pesq eh(.) professora(.) como que você vê(.) eh(.) a sua
02 função(.) dentro aqui da escola? com as aulas de
03 informática? com os projetos da sala de informática?
04 Joana os projetos de informática(.) eu acho que tem que vir como
05 complemento(.) do que tá sendo realizado na(.) sala de
06 aula
07 Pesq hum
08 Joana então(.) eh(.) eu procuro(.) sempre(.) relacionar com os
09 professores de sala(.) pra ver o que que tá sendo dado(.)
10 pra poder ser trabalhado aqui na informática(.) como
11 complemento
12 Pesq hum
13 Joana do que tá sendo dado em sala
14 Pesq sim(.) mas assim(.) como que você vê(.) a sua função
15 dentro da escola(.) é importante? não é? você trabalha(.)
16 eh(.) com liberdade pra(.) fazer suas escolhas? ou não?
17 Joana não(.) a liberdade assim não tão(.) eh/eh/eh/é um pouco
18 restrito(.) né! até mesmo por quê? pela falta de
19 equipamento
20 Pesq hum
21 Joana igual(.) eu não tenho impressora(.) pra imprimir nada(.)
22 tem que pedir na secretaria(.) aí já/já fica(.)
23 constrangedor(.) chega lá não tem quem atenda(.) fica
24 difícil(.) aquela hora não dá(.) daqui a pouco não dá(.)
25 então tudo é meio/é meio que/como q/(.) não é tão fácil de
26 se realizar não
27 Pesq hum

28 Joana as coisas são realizadas sim(.) mas a(.) a duras penas(.)
 29 né! porque nada tão(.) fácil não(.) porque o material(.)
 30 eh(.) o equipamento(.) que é/que são as máquinas(.) até
 31 agora(.) temos novas(.) mas não foram instaladas e
 32 Pesq hum
 33 Joana e estamos trabalhando com os equipamentos ainda(.)
 34 antigos(.) velhos(.) obsoletos(.) então(.) é isso

(ANEXO 12, p. 1)

Nas linhas 01-03, o pesquisador através de um posicionamento intencional demanda que a Prof.^a Joana posicione a si mesma, as aulas de Informática ou os projetos de Informática da escola. Dentre estas posições que são abertas pela pergunta do pesquisador, Joana escolhe posicionar os projetos de Informática como complemento à sala de aula convencional (linhas 04-06). Porém, ao fazer isso ela própria está se posicionando ao discorrer sobre a função dos projetos de Informática na escola: basta observar o dispositivo linguístico de pronominalização em primeira pessoa do singular, que denota o posicionamento forçado do *self*, aliada ao verbo nocional opinativo na expressão linguística “eu acho” (linha 04). Ao emitir a opinião de que os projetos de Informática devem ser um complemento ao que é realizado na sala de aula (convencional), Joana está se alinhando ao que é dito sobre o projeto de Informática no PPP da escola, que estabelece uma posição secundária à Informática em relação às outras disciplinas, ao considerar o computador e também a Informática como “apoio às matérias e conteúdos lecionados” na sala de aula convencional.

Essa função adjutória reservada à Informática no PPP também influencia as práticas de Joana, enquanto professora de Informática Educacional, na medida em que lhe reserva uma posição de dependência em relação aos professores regentes de turma/disciplina (como é evidenciado nas práticas discursivas da Prof.^a Rosa, no Excerto 11, sobre o planejamento do conteúdo que é trabalhado na sala de Informática), ou seja, Joana não tem muita autonomia para desenvolver as atividades, como ela própria explica na linha 08 e seguintes.

Nas linhas 14-16, o pesquisador explora essa relação de dependência entre o professor de Informática e os outros professores através de um posicionamento intencional em que pergunta a Joana se ela tem liberdade para fazer as escolhas em suas ações de trabalho, e ela responde com um posicionamento de segunda ordem em que nega essa liberdade de ação (linha 17).

Essa restrição quanto ao planejamento e desenvolvimento de atividades na sala de Informática, que se encontra instaurada no próprio PPP da escola, não se deve somente a estas

indicações do documento e Joana justifica que o próprio contexto de uso das TICs (cf. SELBER, 2004) condiciona suas ações.

Assim, ela reclama que a falta de equipamentos e materiais (linhas 18-19; 21-26) dificultam o seu trabalho, exemplificando inclusive que assumir uma posição de quem requisita esses instrumentos de trabalho é constrangedor (linhas 22-23). Sobre a situação da sala de Informática, ela também reclama que os equipamentos que lá se encontram são obsoletos (linhas 33-34), o que aponta para o sucateamento desse espaço físico e a precariedade de condições de trabalho do professor.

Essa falta de equipamentos pode ser entendida como impasses tecnológicos (SELBER, 2004), cuja solução não depende dos conhecimentos informacionais, engajamento ou boa vontade de Joana. Isto necessita de ações mais concretas das instituições que estão posicionadas acima da posição do professor de Informática Educacional, que deveriam prover condições de melhoria dos contextos de uso das TICs, que acabam influenciando as ações desenvolvidas na sala de Informática.

Essa ação de renovação dos equipamentos do laboratório de Informática ocorre, pois durante a pesquisa observamos que a escola recebeu computadores novos, aos quais Joana se refere na linha 31, como máquinas (=computadores) novas. No entanto, ela frisa que estas máquinas ainda não estavam instaladas para uso, obrigando-a a usar equipamentos velhos e obsoletos, que também acabam gerando problemas na realização de atividades. Nós observamos que os computadores velhos, lentos, com pouca memória causavam até frustração nos alunos, influenciando na conformação do contexto de uso das TICs na escola. Igualmente, observamos que os computadores novos permaneceram – durante todo o tempo que estivemos presentes fazendo a pesquisa – empacotados e empilhados na Secretaria da escola e ficamos sabendo que isso se devia a aspectos burocráticos e técnicos exigidos pelo próprio Governo Federal que havia enviado esses computadores para a escola.

A infraestrutura física da escola investigada, no que se refere à sala de Informática, como dissemos, é um dos fatores que influenciam as ações educacionais ou didático-pedagógicas dos professores que se relacionam com as TICs. Tal aspecto desse contexto de uso das TICs pode ser percebido nas práticas discursivas das três professoras investigadas, mas iremos focalizar principalmente as elocuições da professora de Informática Educacional.

Como já descrevemos no capítulo da Metodologia, a sala de Informática da escola à época da pesquisa, possuía 10 computadores, equipados com o Sistema Operacional Linux e conectados à Internet, sendo que 02 não funcionavam. Cada computador atende a 02 alunos,

sendo assim, a capacidade da sala de Informática é de até 16 alunos por vez. Essa situação condiciona um sistema de revezamento de meia turma: a turma de alunos que tem direito a frequentar a Sala de Informática é dividida em duas metades, bem como o horário que é reservado a essa turma; assim, uma metade fica na sala de Informática e a outra metade fica na sala de aula convencional no primeiro tempo, depois essas metades se revezam no segundo tempo.

A Prof.^a Joana fala sobre essas especificidades do contexto de uso das TICs:

Excerto 16

[05:35 – 05:59]

35 Pesq eh(.) por exemplo(.) né! eh(.) você trabalha(.) em
36 geral(.) eh(.) você divide os alunos em duplas(.) eh(.)
37 você acha que isso(.) facilita(.) a/a aprendizagem
38 colaborativa?
39 Joana ó(.) essa questão de/de/de dividir
40 Pesq hum
41 Joana é mais por causa do espaço(.) do ambiente(.) que a gente
42 tem(.) dez computadores(.) e às vezes você tem lá(.) vinte
43 alunos(.) então você tem que colocar dois alunos(.) em
44 cada/em cada computador(.) agora o ideal pra se trabalhar
45 Pesq hum
46 Joana seria um computador pra cada aluno
47 Pesq [então você acha
48 Joana [na minha opinião
49 Pesq [que deveria ser
50 Joana [um computador pra cada aluno
51 Pesq um computador pra cada aluno?
52 Joana um computador pra cada aluno(.) e m/e a gente(.) como
53 professor(.) monitorar o que tão fazendo(.) e/e/e e
54 ensinar(.) né! explicar(.) eh(.) pes/eh o professor tem a
55 o/a obrigação de pesquisar o site(.) que eles vão/que eles
56 vão ver
57 Pesq hum
58 Joana os sites que eles vão acessar(.) antes de/de começar a/a
59 aula

(ANEXO 10, p. 5)

Primeiramente, o pesquisador questiona se trabalhar com os alunos em duplas facilita a aprendizagem colaborativa – esse é um posicionamento intencional de primeira ordem (linhas 35-38), que elicitava uma tomada de posição da professora entrevistada. Joana, então, discorda do estado de coisas que é estabelecido na pergunta (linha 39), e nesse posicionamento de segunda ordem, começa a explicar que dividir os alunos em duplas se deve

a limitações da infraestrutura do laboratório de informática (linhas 39-44), indicando que a condição ideal seria trabalhar com um computador para cada aluno (linha 46), o que remete a um dos programas de inclusão digital do Governo Federal – Projeto Um Computador por Aluno (UCA)⁷⁰ – que, até o momento está em fase experimental em um número limitado de cidades. Na sequência, Joana fala sobre alguns atributos ou ações inerentes à posição de professor de Informática nesse contexto: monitorar os alunos e pesquisar previamente os *sites* para os alunos acessarem nas aulas (linhas 52-59), o que denota atividades gerenciais do mundo *online* – um dos parâmetros relacionados ao Letramento Digital Funcional, segundo Selber (2004).

Ao assumir que a situação de trabalho ideal seria a sala de Informática possuir um computador para cada aluno, Joana posiciona a própria situação em que trabalha como não-ideal, o que motiva o pesquisador a indagar sobre esse estado de coisas à professora, que acaba justificando por que trabalhar com dois alunos por computador, condição de limitação da infraestrutura informacional, gera problemas:

Excerto 17

[05:60 – 06:18]

60 Pesq eh(.) então você acha que(.) é problemático trabalhar(.)
01 dois alunos por computador?
02 Joana sim(.) é problemático(.) porque(.) eles
03 Pesq hum
04 Joana eh/eh a dificuldade deles(.) até(.) se for um/um
05 trabalho(.) por exemplo(.) de/de/de/de escrita(.) como que
06 um/um/um/um vai escrever metade(.) e o outro escrever
07 outra metade(.) fica ruim
08 Pesq então não há
09 Joana se tivesse uma máquina pra cada s/o ideal mesmo é uma
10 máquina pra cada aluno
11 Pesq eh(.) então você percebe assim(.) alguma disputa(.) nessas
12 atividades de escrita?
13 Joana sim(.) eles disputam entre eles(.) e(.) se você não/não
14 ti/não tomar um cuidado(.) tem que/tem que observar(.) na
15 hora de entrar(.) pedir pra entrar um de cada vez(.) pra
16 não ter(.) empurra-empurra(.) que eles mes/eles entre
17 si(.) eles/eles disputam a máquina(.) né! então por isso
18 que eu digo(.) que o ideal é uma pra cada aluno

(ANEXO 10, p. 5-6)

⁷⁰ Mais detalhes sobre o projeto UCA, podem ser conferidos nesse *link*: <http://www.inclusaodigital.gov.br/links-outros-programas/projeto-um-computador-por-aluno-uca/>.