



## Multiletramentos digitais na escola: o que revelam as práticas discursivas de professoras que se relacionam com as TIC's

Fabiano Santos Saito<sup>1</sup>

UFJF/FAPEMIG

Patrícia Nora de Souza<sup>2</sup>

UFJF

**Resumo:** Entendendo Letramento Digital (LD) como conjunto de práticas discursivas da Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999; BUZATO, 2007, 2009), assumimos o modelo de Multiletramentos Digitais (SELBER, 2004), que sugere a ocorrência de três níveis de LD: LD Funcional, LD Crítico e LD Retórico; também assumimos a Teoria do Posicionamento, segundo a qual os sujeitos sociais constroem lugares estratégicos dentro das práticas discursivas, a fim de mostrar como se posicionam em uma ordem social (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999). Com essa base teórica, o objetivo desta pesquisa qualitativa, que é um recorte de uma dissertação de mestrado em Linguística, é investigar as práticas discursivas de duas professoras de uma escola pública de Juiz de Fora (MG), com o intuito de compreender como elas se posicionam nesse novo cenário educacional em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são usadas. Para geração de dados, utilizamos preferencialmente a entrevista semi-estruturada. A análise dos dados indica que embora ambas as professoras assumam posições favoráveis ao uso das TIC's no ensino, suas práticas discursivas apontam para diferentes graus de engajamento no trabalho com as TIC's na escola investigada.

**Palavras-chave:** letramentos digitais; discurso do professor; Tecnologias da Informação e Comunicação

**Abstract:** Understanding Digital Literacies (DL) as a set of discursive practices enacted in an Information Society (Castells, 1999; Buzato, 2007, 2009), we assume the Digital Multiliteracies model (Selber, 2004), which suggests the occurrence of three levels of computer literacy: Functional Literacy, Critical Literacy, and Rhetorical Literacy. We also assume the Positioning Theory, according to which social subjects build up strategical places within the discursive practice, in order to indicate how they position themselves inserted in a social order (Harré & Van Langenhove, 1999). With this theoretical basis, this qualitative research, that is part of a thesis in Linguistics, aims at investigate the discursive practices of a public school in Juiz de Fora (State of Minas Gerais), in order to understand how they position themselves in this new educational setting where Information and Communication Technologies (ICT's) are used. To generate the data, we used mainly the semi-structured interview. The analysis of data indicates that although both teachers take favorable positions toward the uses of ICT's in education, their discursive practices point to different levels of engagement regarding the work with ICT's in the school investigated.

**Keywords:** Digital Literacies; discourse of teacher; Information and Communication Technologies

<sup>1</sup> fabiano\_santos\_saito@yahoo.com.br

<sup>2</sup> patnora.souza@gmail.com



## **1. Introdução**

Em um mundo globalizado, no qual as distâncias e as fronteiras se dissolvem através de Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC's) cada vez mais sofisticadas e em contínuo e acelerado ritmo de desenvolvimento, observa-se usos sociais diferenciados dessas tecnologias, conforme a mudança de domínio social em que tais tecnologias são implantadas: o que nos leva ao que se chama de Sociedade da Informação (CASTELLS, 1999) e Cibercultura (LEVY, 1999), em ocorrem práticas situadas das tecnologias informacionais digitais, o que, grosso modo, entende-se por Letramento Digital (LD).

O artefato cultural ou bem simbólico e material mais saliente na Sociedade da Informação é o computador pessoal conectado às redes informacionais, que agregam uma constelação de milhares de computadores e demais dispositivos digitais interconectáveis que, por sua vez, medeiam as relações humanas mundo afora. A onda cibercultural ou informacional carrega um oceano de dados e informações, chegando a todas as praias, inclusive a da escola pública brasileira.

Para navegar e não naufragar nesse novo mar de descobrimentos, professores e alunos precisam embarcar em uma série de práticas que por serem novas fazem os capitães e marinheiros flutuarem entre atitudes temerárias ou empolgantes. Essas práticas de uso do computador e demais tecnologias digitais ou Letramentos Digitais são novas e múltiplas devido à própria natureza do meio através do qual ocorrem e se consubstanciam: o computador agrega várias mídias em sua interface; mas também devido à heterogeneidade de usuários e contextos sociais que as efetuam: cada usuário utilizará o computador de modo diferente e segundo o domínio social em que esteja inserido.

Levando isso em consideração, essa rede de (multi)letramento(s) digital(is) proporcionam aos usuários de TIC's diferentes posições de sujeito a serem assumidas ou rejeitadas, conforme diferentes níveis de conhecimento das práticas sociais associadas às TIC's. O grau de identidade dentro dessas posições tecnológicas/informacionais emerge através do discurso daqueles que se relacionam com as TIC's, ao cruzarmos o modelo de Multiletramentos Digitais (SELBER, 2004) com a Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999).

Por essa razão, o objetivo deste trabalho é investigar as práticas discursivas de duas professoras, uma que se relacionou diretamente ao uso das TIC's no ensino e outra que se relacionou indiretamente, a fim de compreender como essas professoras se localizam discursivamente, se identificam e agem na Sociedade Informacional.



## 2. Uma miríade de letramentos: continuidade e ruptura entre letramentos analógicos e digitais

A partir da segunda metade do século XX, o conceito de “letramento” foi (re)inventado na opinião de Street (1984) e Soares (2004). Em um contexto global, o letramento [*literacy*] foi redescoberto ou ganhou novas acepções através dos estudos críticos sobre o papel ou função social da escrita investigados por diversos estudos científicos, em sua maioria etnográficos. Antes, “*literacy*” era tomado indistintamente como alfabetização e prática social da escrita, porque se supunha que adquirindo o código (as letras), isto desencadearia o uso situado do sistema de escrita. Depois das análises do impacto da existência ou não de um sistema gráfico em diversas sociedades, passou-se a considerar “*literacy*” em um sentido estrito como aquisição do código da escrita, e, em um sentido ampliado, como conjunto de práticas sociais decorrentes da aquisição do código e da valoração simbólica auferida a esse código (cf. STREET, op. cit.).

Em um contexto local, ou mais especificamente, brasileiro, o termo letramento foi realmente inventado, tanto para suprir a falta de uma palavra-conceito para as práticas avançadas de leitura e escrita, mas também para fazer contraste à alfabetização, termo referente ao processo psicomotor de aquisição do código da escrita (SOARES, op. cit.; KATO, 1986). Esse modo dicotômico de apresentar os fenômenos relacionados à escrita – ou seja, de um lado a aquisição de habilidades básicas de escrita, e de outro consequências socioculturais da apreensão do código escrito – perdurou na literatura produzida no contexto acadêmico brasileiro (v. TFOUNI, 1988, 1995; SOARES, 2002, 2004). No entanto, Soares (2004) critica que alfabetização e letramento deveriam ser tomados como processos contínuos, complementares e interdependentes.

Sobre os vários sentidos que o termo letramento pode assumir de acordo com os fins e objetivos aos quais se quer chegar com as práticas de leitura e escrita, Street (1984) propõe a ocorrência de dois modelos de letramento. O modelo de letramento autônomo qualifica letramento como uma prática isenta de valores, em que é acentuada a aquisição de habilidades de leitura e escrita em uma visão grafocêntrica e prescritiva. Por outro lado, o modelo ideológico de letramento traria à tona as questões ideológicas concernentes à escrita, que estão invisibilizadas no modelo autônomo. O modelo ideológico privilegia a importância do contexto sociocultural na construção de práticas letradas que são efetuadas por sujeitos sociais plenos de identidades, valores e ideologias. De



certa forma, essa visão coteja os sentidos mais restritos e mais ampliados de “literacy” e relaciona-se com a discussão de alfabetização e letramentos desenvolvida no Brasil.

Estes estudos citados anteriormente consideram alfabetização e letramento em um contexto de escrita materializada através de tecnologias quirográficas ou tipográficas, inseridas em uma Cultura do Papel (cf. CHARTIER, 1999; SOARES, 2002). Para fins meramente didáticos, neste trabalho considerar-se-á que as práticas sociais de leitura e escrita efetuados na Cultura do Papel podem ser definidas como letramentos analógicos.

O uso dessa terminologia só faz sentido em contraposição ou em complementaridade ou para marcar a diferença com outros tipos de letramentos, que emergem com o surgimento de tecnologias diversas daquelas empregadas na Cultura do Papel. Aqui é válido dizer que o avanço tecnológico em diversas áreas do conhecimento possibilitou o surgimento do computador eletrônico entre as décadas de 1940-50. Inicialmente concebido como máquina de fazer cálculos e máquina de codificar e decodificar cifras, com o fim de auxiliar o exército norte-americano em seu jogo de estratégia e controle militares. No mesmo ano em que o primeiro homem pisou na Lua, 1969, surge a primeira rede de conexão entre computadores, a ARPANET [*Advanced Research Projects Agency Network*], que possibilitou a comunicação entre computadores da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada, ramo do Departamento de Defesa do Governo Norte-americano. O computador continuou sendo desenvolvido, diminuindo de tamanho e preço. Na década de 1980, ainda nos Estados Unidos da América, houve o boom dos computadores pessoais [*personal computers*], cuja apresentação gráfica ou interface homem-máquina avança para modos figurativos e icônicos de apresentação de informação. Na década de 1990, os computadores espalham-se mundo afora juntamente com a tecnologia de rede informacional que permite a comunicação entre máquinas, mediando as relações humanas. A popularização de todas essas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), fazem teóricos como o sociólogo Castells (1999) discorrer sobre uma “Sociedade da Informação”, em que informação e recursos tecnológicos são mensurados como capital simbólico de inestimável valor. Ao passo que o filósofo Lévy (1999) comenta sobre o surgimento de uma “Cibercultura”, em que os computadores ligados em rede propiciam o desenvolvimento de uma inteligência coletiva e uma nova ordem cultural.

O computador como meio de comunicação [*media*] através do qual informações podem ser produzidas, veiculadas e recuperadas, passa a ser um novo suporte, pretensamente “virtual”, que permite o surgimento de novas formas de leitura e escrita, e, conseqüentemente, novas práticas de leitura e escrita: os letramentos digitais.



De acordo com um documento preparado pelo *Office of Technology Assessment* do Governo Norte-americano (1984), desde a década de 1970 havia uma preocupação estratégica com o uso, introdução e naturalização das tecnologias digitais na sociedade norte-americana. Para tanto, elaborou-se o conceito de letramento digital ou computacional [*computer literacy*] como um conjunto de “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 ASSESSEMENT, 1984, p. 233). Aqui, “*literacy*” está sendo usado em um sentido mais restrito de aquisição de habilidades básicas de uso do computador, podendo ser comparado ao modelo de letramento autônomo proposto por Street (1984), e aproximando-se do que ficou conhecido no Brasil como “alfabetização digital” (TAKAHASHI, 2000; COSCARELLI, 2007; FRADE, 2007).

No livro “*Page to Screen*” compilado por Snyder (1996), fica patente a concepção de letramento digital ou eletrônico [*eletronic literacy*] em contraposição aos letramentos analógicos ou do papel [*paper literacies*], em um movimento de descontinuidade ou ruptura, que estabelece uma relação dicotômica entre esses “tipos” de letramento, motivada pelos novos modos de apresentação de informação possibilitados pela interface de interação Homem-Computador (H-C).

Do mesmo modo que ressalta as diferenças entre uma Cultura do Papel (CHARTIER, 1999) e de uma Cibercultura (LEVY, 1999), Soares (2002) apresenta sua definição de letramento digital 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”.

Essas diferenças de que falam Snyder (op. cit.) e Soares (op. cit.) são motivadas pelo fato de que o computador congrega vários meios e modos de comunicação ou mídia [*media*], nas tecnologias de hipertexto que configuram um ambiente hipermídia na interface H-C: assim as tecnologias do texto, do som, do vídeo e do *hyperlink* (que permite a associação das tecnologias anteriores) são reunidas em um único espaço trazendo consigo seus modos de produção de sentido ou semioses. Esses ganhos [*affordances*] multimidiáticos ou hipersemióticos é o que faz o hipertexto ser mais do que o texto analógico e é, ao mesmo tempo, um potencial de multiplicação de sentidos (cf. LEMKE, 2002).

Dentro do próprio conceito de letramentos digitais, buscou-se fazer uma distinção em relação ao nível de conhecimento de informática e de práticas sociais associadas ao uso das tecnologias digitais. Assim, um conjunto de conhecimentos básicos, como digitação, procedimentos





de inicialização e desligamento da máquina, bem como abrir, usar e fechar programas adequadamente, configura uma “alfabetização digital” (cf. TAKAHASHI, 2000; COSCARELLI, 2007; FRADE, 2007) ou um letramento digital instrumental ou funcional (SELBER, 2004). De outro lado, haveria o letramento digital propriamente dito, que constituir-se-ia de um conhecimento mais aprofundado e mais socializado das tecnologias digitais, como enviar e receber e-mails, fazer pesquisas “direcionadas” nas redes informacionais, conhecer a estrutura e a funcionalidade do hipertexto e das mídias verbais e não-verbais (cf. COSCARELLI, 2007). Esse conhecimento mais aprofundado também está relacionado à noção de “fluência em Tecnologias da Informação” (COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY LITERACY, 1999, p. 14).

Outros teóricos, como Knobel e Lankshear (2002), Allred (2008), entre outros, tentam configurar os letramentos digitais através de uma perspectiva crítica, tanto em relação ao conteúdo informacional veiculado nas redes informacionais; ao modo de produção de sentidos no ambiente hipermediático; e às maneiras através das quais as pessoas constroem identidades e carregam valores, atitudes e ideologias para o meio digital, constituindo e modificando as realidades em que estão inseridas.

Buzato (2009) tenta reunir todo esse caráter híbrido, heterogêneo, instável e crítico que permeia a constante transformação das TIC's, formulando letramentos digitais 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)

Como se vê há uma profusão de modos de compreensão e explicação em relação aos usos e práticas sociais associadas ao computador e demais tecnologias digitais. Se por um lado as TIC's trazem o novo através dos *links* de uma cadeia infinita de conexões entre pessoas, informações, meios de comunicação e máquinas, por outro lado, pode-se pensar que o novo assimila tecnologias velhas (o texto verbal escrito está dentro do computador, o rádio, a fotografia, a televisão e o cinema também). Assim, há uma continuidade entre letramentos analógicos e digitais.

O próprio conceito de letramentos digitais amplia-se para poder abarcar as múltiplas formas de letramentos que se comprimem no espaço instável e híbrido de uma tela de computador. Nesse sentido, Selber (2004) propõe um modelo heurístico de Multiletramentos Digitais, que engloba três níveis de letramentos computacionais: Letramento Digital Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico.



O LD Funcional seria o conhecimento mais básico e técnico das tecnologias digitais, que é uma condição necessária, mas insuficiente para que o usuário avance para outros modos de letramento. Para explicar a função do computador e a posição de sujeito em um nível de letramento computacional, Selber (op. cit.) sugere algumas metáforas conceituais, no nível de LD Funcional, por exemplo, o computador é visto como ferramenta, enquanto o sujeito letrado funcionalmente é posicionado como um usuário eficiente de tecnologias digitais. Para esse nível, também são estabelecidas algumas categorias teórico-explicativas para serem analisadas: fins educacionais; convenções sociais; discursos especializados; atividades gerenciais; e impasses tecnológicos (para mais detalhes, vide quadro na próxima página)

O LD Crítico expande o conhecimento técnico para uma dimensão mais crítica e reflexiva das tecnologias digitais, indagando quais estruturas de poder estão subjacentes ao uso das TIC's, quais atores sociais estão participando das trocas simbólicas possibilitadas pela interação que o meio digital permite, quais as representações simbólicas são construídas no meio digital e como elas estão atreladas a contextos ideológicos. Neste nível, o computador é entendido como artefato cultural, e os usuários de tecnologia são reposicionados como questionadores informados de tecnologia. As categorias teórico-explicativas trabalhadas nesse nível são: culturas de design; contextos de uso; forças institucionais; representações populares.

O LD Retórico seria uma integração dinâmica entre os letramentos funcionais e críticos voltada para o *design* e para a avaliação de interfaces de interação Homem-Computador (H-C), considerando as características argumentativas e criativas do ambiente hipermidiático. Nesse nível, o computador é compreendido como mídia hipertextual, e o sujeito letrado retoricamente é alçado a uma posição de produtor de tecnologias. As categorias teórico-explicativas são: persuasão; deliberação; reflexão e ação social.

Apresenta-se abaixo um quadro resumptivo da teoria de Selber (op. cit.):

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
<b>Metáfora relacionada às TIC's</b>	TIC's como ferramentas	TIC's como artefatos culturais	TIC's como mídia hipertextual
<b>Posição de sujeito</b>	Indivíduos como usuários competentes de TIC's	Indivíduos como questionadores informados das TIC's	Indivíduos como produtores reflexivos de TIC's
<b>qualidade a ser</b>	<b>1) Fins educacionais:</b> atingir objetivos educacionais atra-	<b>1) Culturas de design:</b> investigar as perspectivas	<b>1) Persuasão:</b> entender que a persuasão permeia os



	<p>vés das TIC's</p> <p><b>2) Convenções sociais:</b> entender as convenções sociais que determinam os usos das TIC's</p> <p><b>3) Discursos especializados:</b> usar adequadamente os discursos associados às TIC's</p> <p><b>4) Atividades gerenciais:</b> gerenciar de modo inteligente o mundo <i>online</i></p> <p><b>5) Impasses tecnológicos:</b> resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico</p>	<p>dominantes que constituem as culturas de <i>design</i> das TIC's e seus artefatos</p> <p><b>2) Contextos de uso:</b> compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TIC's que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p><b>3) Forças institucionais:</b> entender as forças institucionais que modelam os usos das TIC's</p> <p><b>4) Representações populares:</b> investigar as representações que as TIC's têm no imaginário das pessoas</p>	<p>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><b>2) Deliberação:</b> 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><b>3) Reflexão:</b> articular o conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p><b>4) Ação social:</b> compreender o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica</p>
--	--	--	--

### 3. Teoria do Posicionamento

Harré e Van Langenhove (1999) criticam que por muito tempo as Ciências Sociais se preocuparam em encaixar os fenômenos sociais em uma grade de espaço-tempo cartesiana, causal e determinística, que privilegia uma concepção de subjetividade transcendentalista, ou seja, o papel social é uma forma de identificar o sujeito social aprioristicamente, além de que os discursos são tomados como parte de uma história linear e cronologicamente marcados.

Por isso, Harré e Van Langenhove (op. cit.), considerando que os fenômenos sociais são compostos por três níveis – pessoas (coisas causalmente interagentes e complexas); instituições (agrupamentos de pessoas) e sociedades (agregados de pessoas em uma ordem mais alta) – propõem um novo quadro teórico em Ciências Sociais, que privilegiam um eixo composto por pessoas (locações para os atos sociais e atos de fala) e outro composto por conversas (trocas simbólicas em que emergem posições discursivas), sem desprezar o fato de que as pessoas e as conversas se deslocam através do tempo-espaço. Além disso, para os autores o domínio social é





constituído por três processos básicos: conversas e outras trocas simbólicas semelhantes; práticas institucionais; e usos da retórica societal (esses três processos são todos práticas discursivas).

A conversa é a substância mais básica do domínio social, porque é através dela que criamos o mundo social, através dela atos sociais e ícones sociais são criados e reproduzidos. Dentro da conversa, ocorrem dois processos discursivos: os posicionamentos, que são lugares sociais/psicológicos criados e negociados dentro de práticas discursivas; e a redescrição retórica, que é a construção discursiva de histórias sobre instituições e eventos macrosociais que os tornam inteligíveis como ícones sociais (cf. HARRÉ, 1975 apud HARRÉ e VAN LANGENHOVE, op. cit.).

Dentro do discurso, que é como “um processo público multifacetado através do qual significados são progressiva e dinamicamente conquistados” (DAVIES e HARRÉ, 1990), o sujeito social pode assumir posições e posicionamentos. Posição 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 estão posicionados (Id., ibid.)

Enquanto que 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 (VAN LANGENHOVE e HARRÉ, op. cit., p. 16)

Assim, posição é um lugar discursivo, que o sujeito aceita ou rejeita através de estratégias de posicionamento, durante uma conversa (prática discursiva). Esta última, entendida como interação simbólica, é formada por três elementos: posição/posicionamento; narrativas [*storylines*] e ato/ação social.

Harré e Van Langenhove (op. cit.) consideram que dentro das interações simbólicas, as posições, que são processos intersubjetivos de construção do *self*, são marcadas por várias estratégias de posicionamento, para as quais os autores constroem a seguinte tipologia:

Tipos de posicionamento	
De primeira ordem – é o que estabelece uma ordem moral, um estado de coisas	De segunda ordem - é o que nega/rejeita uma ordem moral, um estado de coisas
Explicativo – é o que se dá através do uso de palavras (falar sobre o que foi dito)	Performativo – é o que se dá na forma de ações (agir sobre o que foi dito)



Moral – é o que se refere mais às funções institucionais ou papéis sociais de um indivíduo	Pessoal – é o que se refere mais a propriedades e particularidades pessoais de um indivíduo
Do <i>self</i> – é que faz referência a si mesmo (em geral, marcado linguisticamente por pronomes de 1ª pessoa)	Do outro – é o que faz referência a outro indivíduo (em geral, marcado linguisticamente por pronomes de 2ª e 3ª pessoas)
Tácito – sem intenção, inconsciente	Intencional – com intenção, consciente

Em relação ao posicionamento intencional, é estabelecida uma subcategorização:

Tipos de posicionamento intencional	
Deliberado do <i>self</i> – autoposicionamento intencional de alguém por si mesmo	Deliberado do outro – alguém posiciona outro de forma intencional voluntariamente
Forçado do <i>self</i> – autoposicionamento intencional de si demandado por outrem	Forçado do outro – alguém posiciona outro demandado por outrem

Através da Teoria do Posicionamento, principalmente no que concerne ao deslocamento dos sujeitos sociais no discurso através das estratégias de posicionamento, pretende-se compreender como as professoras investigadas nesse estudo se localizam em relação às posições de sujeito propostas no modelo de Multiletramentos Digitais (SELBER, op. cit.). Além disso, também haverá a tentativa de mapear outras posições e identidades sociais que as professoras podem assumir e que estão associadas aos ambientes de ensino nos quais as TIC's são utilizadas.

#### 4. Metodologia

Metodologicamente, esta pesquisa, que é um recorte dos resultados e discussões apresentados na dissertação em Linguística de Saito (2011), enquadra-se em uma abordagem qualitativa-interpretativista, um estudo exploratório que foi conduzido através de duas estratégias de pesquisa: um estudo de caso etnográfico associado a uma (micro)análise do discurso.

O estudo de caso caracteriza-se como um modo de investigação em que há pouco controle por parte do pesquisador em relação ao contexto, em que o fenômeno mostra-se contemporâneo, em que há certa unidade e particularidade no objeto de estudo. Quando essa estratégia de pesquisa faz uso dos instrumentos de pesquisa de um estudo etnográfico, como a entrevista, notas de campo, observação, então, fala-se de um estudo de caso etnográfico (cf. ANDRÉ, 1995; YIN, 2001). Como a presente pesquisa que busca investigar as práticas discursivas de professoras que se relacionaram



direta e indiretamente à sala de Informática de uma escola pública localizada em região periférica da cidade de Juiz de Fora, esse contexto de pesquisa foi caracterizado como instância particular e única, no qual utilizou-se instrumentos de pesquisa de natureza etnográfica: observação, registro de notas de campo, questionário e entrevistas semiestruturadas, cujas transcrições constituem a principal fonte de dados para este estudo.

Em vista desse *corpus* de dados que privilegia o que foi dito pelas professoras investigadas em resposta a um roteiro de perguntas elaborado pelo pesquisador, julgou-se adequado adotar a análise do discurso como estratégia metodológica ou ferramental para transcrição e tratamento dos dados, mas também como referencial teórico para analisar as práticas discursivas das participantes da pesquisa (cf. GEE, MICHAELS e O'CONNOR, 1992). O modelo de transcrição dos dados segue as orientações de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974; 2005) usadas na Análise da Conversa Etnometodológica, com ligeiras adaptações. A unidade de análise é o par adjacente de pergunta e resposta.

Na dissertação de mestrado da qual os dados foram extraídos (SAITO, 2011), foram entrevistadas três professoras que se relacionavam direta e indiretamente com a sala de Informática da escola investigada, no entanto, neste trabalho, por limitações de espaço e por razões didáticas, ou seja, evidenciar as convergências e divergências entre o dizer e o fazer docente em um contexto de uso das TIC's no ensino, optamos por trazer os dados de apenas duas participantes da pesquisa, que são apresentadas na seguinte tabela:

Nome fictício	Posição institucional
Joana	Professora de informática educacional
Rosa	Professora regente de turma do 4.º ano do Ensino Fundamental

Segundo as informações anotadas em campo, ambas as professoras afirmavam participar de um sistema de parceria na execução do Projeto de Informática Educacional da escola em questão: enquanto Joana ficava com a metade da turma na sala de Informática em metade do tempo estabelecido para esta turma; Rosa ficava com a outra metade na sala de aula convencional, aguardando o momento para o revezamento de alunos.



## 5. Análise e discussão dos dados

Para iniciar a discussão dos dados, foi identificado que as duas professoras investigadas assumem uma posição favorável ao uso das TIC's no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, elas assumem uma atitude de concordância com os discursos e demandas sociais, inclusive do Governo Brasileiro e do Ministério da Educação, sobre a importância da implantação dos computadores e demais tecnologias digitais na educação. Sobre essa posição favorável ao uso das TIC's, que representa uma tomada de atitude e a aceitação dos discursos e práticas sociais da Sociedade da Informação (CASTELLS, 1999), assim se posiciona Joana, professora de Informática Educacional:

Excerto 1 [03:33 – 03:37]

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

Neste excerto, o pesquisador estabelece um posicionamento de primeira ordem através de uma pergunta (linhas 33 e 34), que é também um posicionamento intencional, pois a indagação tem objetivos. Nesta pergunta, há a abertura de posições discursivas disponibilizadas em duas polaridades: uma posição favorável e outra contrária ao uso das TIC's na escola. Na resposta, Joana alinha-se à posição favorável ao uso das TIC's (linha 35), através de um posicionamento explicativo, pois está se referindo ao que foi dito na pergunta ("uso do computador em ambiente escolar").

Na fala de Joana há a co-ocorrência de vários modos de posicionamento, pois a professora se utiliza também de uma estratégia de posicionamento forçado do *self*: além de responder a um posicionamento intencional, ela também se expressa através de uma forma verbal que indica uma posição de sujeito: o pronome de primeira pessoa do singular (linha 35: "sempre fui a favor"). Um outro índice representativo da atitude de aceitação e concordância com o uso das TIC's no cenário educacional por parte de Joana 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, que, geralmente, reforçam o lado benéfico dos artefatos tecnológicos no ensino. Em uma análise crítica, essas narrativas podem ser entendidas como representações populares que as TIC's têm na sociedade atual (SELBER, 2004).



Neste outro excerto, no qual Joana relata sobre uma experiência de Letramento Digital desenvolvida junto com a professora da biblioteca escolar (a apresentação do “Livro Virtual” para alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental), há a corroboração, por parte de Joana, de uma posição favorável ao uso das TIC’s no ensino:

Excerto 2 [01:02 – 01:18]

- 02 Pesq [...] ehh Joana como que você viu a experiência de hoje(.) ne?  
03  
04 Joana a experiência de hoje foi muito boa(.) foi muito proveitoso(.) eu vi que os meninos  
05 tiveram eh/eh/eh uma/um interesse na história(.) eh alguns ficaram sem... assim  
06 ti/foram dispersos(.) mas muito pouco(.) a maioria(.) soube responder as perguntas(.)  
07 do que foi mostrado/na história que foi mostrada(.) a história do/eh “onde estão os  
08 meu óculos?”(.) que é uma história pra crianças menores(.) crianças aí numa faixa etária  
09 aí(.) de/de três(.) quatro(.) até cinco anos(.) ih/ih eu adorei essa experiência de  
11 trabalhar com... o computador(.) o datashow(.) mostrando pra eles essa/essa questão  
12 do/do/do livro...  
→ 13  
→ 14  
15  
16  
17 Pesq do livro virtual?  
18 Joana do livro virtual(.)

Outra vez, a pergunta do pesquisador pode ser considerada como um posicionamento de primeira ordem intencional que faz com que a professora se posicione. Respondendo através de um posicionamento forçado do *self* (linha 04 e seguintes, e em especial as linhas 13-14), Joana se identifica através do pronome “eu” (posição de sujeito, assunção de um *self*). O posicionamento também é explicativo, na medida em que desenvolve o conteúdo temático da pergunta. 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) ratifica a posição favorável sobre o uso das TIC’s no ensino.

As práticas discursivas de Joana referem-se a discursos especializados associados às TIC’s (“computador”, “datashow”, “livro virtual”), bem como indicam o uso de recursos computacionais (linhas 14-16) como ferramenta para atingir fins educacionais. A metáfora implícita do computador como ferramenta ou instrumento de trabalho, as categorias identificadas na fala de Joana (discursos especializados e fins educacionais) remetem ao LD Funcional ou Instrumental (cf. SELBER, 2004). Esses indícios no discurso de Joana a colocam, de certa forma, na posição de usuária eficiente das TIC’s e apontam para a vigência de um modelo de LD Funcional nas práticas educacionais da escola.





Na escola investigada há um regime de parceria entre os professores regentes de turma (responsáveis pelo conteúdo) e o professor de Informática (responsável pela execução) nas atividades desenvolvidas na sala de Informática. Devido a limitações infraestruturais, 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 revezar.

Sendo assim, Rosa, professora regente do 4º ano do Ensino Fundamental, foi entrevistada, já que, de certa forma, ela se relaciona com a sala de Informática indiretamente, no sistema de revezamento explicado acima. Os dados do próximo excerto mostram como Rosa se localiza em relação às narrativas sobre uso do computador no ensino e também revelam uma posição favorável quanto ao assunto:

Excerto 3 [01:23 – 01:32]

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

A pergunta, por possuir objetivos de pesquisa implícitos e explícitos, pode ser considerada como estratégia de posicionamento intencional, que estabelece um certo 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 opinativos<sup>3</sup>, 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 assumira uma

<sup>3</sup> 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.



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 fala de Rosa também é um posicionamento explicativo, pois relaciona-se temática e discursivamente ao que foi expresso na pergunta.

Rosa justifica sua posição favorável ao uso de TIC’s no ensino ao considerar a sala de Informática como de “suma importância” e “fundamental” a partir de três fatores presentes 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). Esses trechos estão de acordo com os discursos correntes sobre a importância dos recursos informacionais na sociedade, são representações populares que as TIC’s tem no imaginário popular, tal a de quem “a Internet oferece uma grande quantidade de informações” (linhas 27-28). Nas linhas 30 e 31, depreende-se que os alunos podem interagir com o mundo e com a realidade através da Internet, ficando patente a necessidade de se desenvolver socialmente os (Multi)Letramento(s) Digital(is), para que o aluno seja contextualizado nas práticas de uma Sociedade Informacional.

Constatada a posição favorável ao uso de TIC’s nas práticas discursivas de ambas as professoras, agora será conduzida uma tentativa de verificar o nível de engajamento de Joana e Rosa em relação ao projeto de Informática Educativa ou Educacional desenvolvido na escola investigada.

Em relação a Joana, foi verificado discursivamente uma posição pró-Informática no ensino (vide Excerto 2), mas, além disso, há evidências de que ela assume uma posição de engajamento, o que é depreendido da preocupação dela com a formação continuada para se trabalhar com as TIC’s no ensino, denotando o compromisso dela com a função institucional que ocupa na escola:



Excerto 4 [01:01 – 01:25]

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

Neste excerto, Joana desenvolve uma narrativa pessoal [*storyline*] 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 à indagação 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 TIC's (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 posição 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 TIC's no ensino reflete o percurso de experiência docente na sala de Informática, um acúmulo de experiências, de tentativas e erros até o alcance de um grau de "conforto tecnológico", a ponto de avaliar as práticas desenvolvidas no contexto de uso das TIC's e as necessidades dos alunos:

Excerto 5 [02:60 – 03:22]

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

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 TIC's. O modo de posicionamento moral emerge nessa prática discursiva: Joana 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 TIC's. Outro indício desse engajamento é notado na preocupação que Joana tem em promover o desenvolvimento do aluno (linhas 21 e 22, p. 03).

Quanto a Rosa, professora regente de turma, ela também se mostra favorável ao uso das TIC's no ensino (Excerto 3), no entanto, em relação ao projeto de Informática Educativa ou Educacional, ela assume um distanciamento, posicionando-se como “provedora de conteúdo”:

Excerto 6 [01:01 – 01:22]

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

Através do posicionamento intencional da pergunta, Rosa procede ao posicionamento forçado do outro, pois foi indagado sobre o papel da professora de Informática na escola, que Rosa diz ser muito importante (ao posicionar o outro, Rosa também assume um posicionado forçado do *self*, pois ela está opinando), destacando o trabalho que desenvolvem em conjunto (linhas 08-12). Rosa também posiciona a si e aos professores da sala de aula convencional como provedores dos





conteúdos trabalhados na sala de Informática: “é feito um planejamento(.) e esse planejamento é passado pra ela [prof.<sup>a</sup> de Informática]” (linhas 09-11). Discursivamente, Rosa estabelece uma diferença entre ela, como professora da sala de aula convencional, que trabalha de uma forma “teórica”, enquanto que Joana é posicionada 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). Essa comparação estabelece as seguintes dicotomias: 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.

Rosa, assim que acaba de enunciar “forma lúdica” (linhas 15-16), tenta reformular o estado de coisas criado em seu discurso, dizendo sequencialmente expressões amenizadoras: “forma mais descontraída” (linha 16) e depois “forma que as crianças gostam muito” (linhas 17-18). O problema está em posicionar a sala de Informática como lugar de diversão e entretenimento, uma representação popular sobre o uso das TIC’s no ensino dos anos iniciais da educação. Além disso, trabalhar o mesmo conteúdo ou tema de forma diferente e de forma separada sinaliza que o professor regente não se envolve ou se compromete muito com as atividades da sala de Informática ou não possui formação adequada para tal. Nesse sentido, o professor regente não se enxerga em uma posição de professor que se utiliza dos recursos das TIC’s para fins de ensino-aprendizagem:

Excerto 7 [01:33 – 01:56]

- 33    Pesq        [...] e então vocês planejam junto(.) o conteúdo que é trabalhado(.) eh(.) e  
34                assim(.) se fosse pra você assumir(.) as aulas na sala de informática(.) você se sentiria  
35                preparada?  
36  
37    Rosa        não(.) de forma alguma(.) a menos que houvesse(.) né! por parte(.) no caso(.) da  
38                prefeitura(.) um preparo para que os professores regentes visse essa parte(.) mas  
39                como isso não acontece(.) né! então assim(.) eu não me sinto preparada(.) acho que  
40                eh/eh o papel(.) por isso(.) o papel da professora de informática é vital  
41  
42  
43    Pesq        sim(.) mas você acha importante se a prefeitura te desse uma formação(.) pra  
44                trabalhar com tecnologia(.) digital em sala de aula?  
45  
46    Rosa        é eu acho que até seria  
47    Pesq        hum  
48    Rosa        só que(.) o tempo da gente é muito restrito(.) né! do professor regente(.) são tantos  
49                conteúdos que a gente tem que trabalhar



50  
51   Pesq    hum  
52   Rosa    então(.) eu acredito que também eh/eh seria importante(.) o professor(.) o próprio o  
53           professor de informática(.) que já é formado pra isso(.) ele trabalhar nessa parte(.)  
54           ajudando a gente nessa/nessa questão(.) né! trabalhando em conjunto com a gente  
55  
56

Criando uma ordem social hipotética em um posicionamento de primeira ordem e intencional, o pesquisador indaga a Rosa se ela se sentiria preparada para assumir as aulas na sala de Informática, ela rejeita essa posição, procedendo a um posicionamento de segunda ordem (pois ela nega a posição e começa a negociá-la) iniciado com expressões categóricas de negação: “não(.) de forma alguma” (linha 37). A negociação é indicada por 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 TIC’s no ensino, de LD] mas como isso não acontece” (linhas 37-40).

Compreende-se essa posição assumida por Rosa como posição de resistência ou medo diante das TIC’s, explicada talvez pela falta de formação para trabalhar com as TIC’s (linhas 37-40). Rosa inclusive posiciona a prefeitura como responsável em oferecer esses conhecimentos de Informática aos professores regentes. No entanto, ela aponta que essa formação não acontece. Sobre a oferta de formação para ela trabalhar com as TIC’s no ensino (linhas 43-45), inicialmente Rosa se alinha com a ideia (linha 46), mas em seguida ela discorda com um posicionamento de segunda ordem em que reclama a falta de tempo como obstáculo para realizar uma formação continuada, assumindo uma posição de vítima nessa narrativa (linhas 48-50)

Em seguida, Rosa assume uma posição de isenção de responsabilidade em relação ao trabalho com as TIC’s, quando justifica a posição da professora de Informática (linhas 41-42). Assim, obliquamente, através desses posicionamentos de segunda ordem, a Prof.<sup>a</sup> Rosa diz que não quer se preocupar com esses assuntos relacionados às TIC’s no ensino, porque para isso há professor de Informática, alguém com formação especializada para ocupar uma posição institucional emergente no cenário educacional. As práticas discursivas de Rosa indicam o pouco envolvimento dela nas ações desenvolvidas no projeto de Informática Educacional da escola pesquisada e sua posição fora das práticas sócio-discursivas do(s) (Multi)Letramento(s) Digital(is).



## 6. Considerações finais

Através dos dados selecionados e analisados neste trabalho, buscou-se evidenciar que – embora as professoras de uma escola em Juiz de Fora possuam posições favoráveis em relação ao uso de TIC's no processo de ensino-aprendizagem, deixando transparecer em suas práticas discursivas representações culturais que as TIC's têm na Sociedade Informacional – , as posições divergem quando foi investigado o grau de engajamento e de identidade na posição de professor preparado para os desafios da Era Digital: a professora de Informática foi localizada em uma posição de usuária eficiente de recursos informacionais (o que denota sua posição em práticas de Letramento Digital Funcional); enquanto que a professora regente de turma posicionou-se fora das práticas de qualquer um dos níveis de (Multi)Letramento(s) Digital(is), o que aponta para a necessidade de formação docente em relação à preparação para se trabalhar com recursos informacionais.

## Referências

- ALLRED, C. Critical media literacy: a 21<sup>st</sup> century teaching tool. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 91-104.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- \_\_\_\_\_. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009, p. 1-38.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 6 ed. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY LITERACY. **Being Fluent with Information Technology**. Washington, DC: National Academy Press, 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>. Acesso em: 30 dez. 2010.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 25-40.
- DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: the discursive production of selves. **Journal for the Theory of Social Behavior**, v. 20 (1), 1990, p. 43-63.
- FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.



- E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 29-83.
- GEE, J. P.; MICHAELS, S.; O'CONNOR, M. C. Discourse Analysis. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (eds.). **The Handbook of Qualitative Research in Education**. New York: Academic Press, 1992, p. 227-291.
- HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. **Positioning Theory: moral contexts of intentional action**. Oxford and Massachusetts: Blackwell Publishers, 1999, p. 1-13.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Critical Cyberliteracies: What Young People can Teach us About Reading and Writing the World. Keynote paper, **National Council of English Teachers' Assembly for Research Mid-Winter Conference**. New York, February 22-24, 2002.
- LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, London, v. 1(3), 2002, p. 299-325.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT, OTA. **Computerized Manufacturing Automation: Employment, Education, and the Workplace**. Washington, D. C.: U.S. Congress, Office of Technology Assessment, OTA-CIT-235, April 1984.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974, p. 696-735.
- \_\_\_\_\_. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1/2, 2005, p. 9-73.
- SAITO, F. S. **(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**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- SNYDER, I. (ed.). **Page to screen: Taking literacy into the electronic era**. London, New York: Routledge, 1996.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Abril 2004, p. 5-17.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.
- TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.