

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**NÍVEL MESTRADO**

**GISELE DOS SANTOS RODRIGUES**

**O LETRAMENTO DIGITAL DO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA E(M) SUAS  
REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM:  
Que eventos são promovidos?**

**SÃO LEOPOLDO**

**2013**

GISELE DOS SANTOS RODRIGUES

**O LETRAMENTO DIGITAL DO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA E(M) SUAS  
REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM:  
Que eventos são promovidos?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Área de concentração: Linguagem e práticas escolares

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2013

## Catálogo na Publicação

R696I Rodrigues, Gisele dos Santos

O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: que eventos são promovidos? / Gisele dos Santos Rodrigues. – São Leopoldo, 2013.  
123 p.

Diss. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, UNISINOS.  
Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dorotea Frank Kersch

1. Ensino. 2. Letramento Digital. 3. Práticas de Linguagem. I. Kersch, Dorotea Frank. II. Título.

CDD 371.3

Bibliotecária responsável: Neiva Vieira, CRB 10/563

GISELE DOS SANTOS RODRIGUES

O LETRAMENTO DIGITAL DO DOCENTE DE LÍNGUA MATERNA E(M) SUAS  
REPRESENTAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Que eventos são  
promovidos?

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
Unisinos

Aprovada em 29 de julho de 2013

BANCA EXAMINADORA



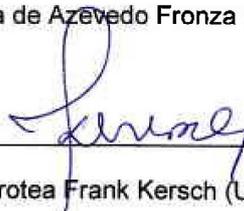
---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (UFC)



---

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



---

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter guiado essa minha jornada, com saúde e fé até aqui.

Aos meus pais Nilton e Maria Paulina e ao meu marido Diego pelo amor, pela segurança e por toda a ajuda que recebi para que eu pudesse me manter nesse período de mestrado.

A minha irmã Audri, pelo amor, pelo incentivo e por acreditar nos meus estudos, desde sempre.

A minha professora orientadora Dra. Dorotea Frank Kersch, por acreditar no meu conhecimento e no meu potencial como profissional de informática e pesquisadora logo no início do meu trajeto como mestranda, por me oportunizar a experiência de realizar uma missão de estudos em outra universidade, por todas as ajudas no âmbito profissional, pelas contribuições pessoais e acadêmicas ao longo do curso e principalmente por aceitar ser minha terceira orientadora e encarar esse desafio comigo, dando início a uma pesquisa nova que foi orientada em 14 meses, principalmente depois de ter acompanhado todos os percalços que eu passei com duas trocas de orientadoras.

Ao meu primo Gabriel Pereira, colega de profissão, amigo e irmão na vida por me ajudar com suas indicações certas para oportunidades de trabalho, principalmente no meu primeiro ano acadêmico, quando realmente eu precisei.

À professora Dra. Dinorá Fraga, minha primeira orientadora que não está mais na instituição... agradeço pelas primeiras orientações, por acreditar no meu potencial de pesquisa e por me apresentar o ISD como uma teoria consolidada para os meus estudos.

À professora Dra. Ana Guimarães, pela permissão para usar os dados de participantes do projeto sob sua coordenação.

À professora Dra. Cátia Fronza, pelo interesse nas minhas pesquisas desde as primeiras aulas no mestrado e por participar da minha banca de qualificação.

À professora Dra. Carla Coscarelli pela receptividade no meu período de missão de estudos na UFMG, pelos conselhos e contribuições teóricas a minha pesquisa.

Ao professor Dr. Messias Dieb pelo imediato interesse nesta minha pesquisa, quando ela ainda estava na sua fase inicial.

À colega Lisiane Raupp pelas contribuições teóricas e trocas de ideias ao longo de todo o meu trajeto acadêmico e principalmente pelo coleguismo quando realmente eu me vi sem orientadora e sem perspectivas de seguir no mestrado.

À querida amiga Sheila pela atenção e amizade principalmente nos momentos finais dessa dissertação e à bibliotecária Neiva, pelo profissionalismo e ajuda com o desenvolvimento da ficha catalográfica.

À secretária Valéria, pela prestatividade, eficiência e qualidade profissional que demonstra em seu trabalho para o PPGLA.

Às bolsistas do grupo de pesquisa Sabrina, Tatiane, Fabiane e Ariadne por me auxiliarem na transcrição das entrevistas.

Às professoras que colaboraram com esta pesquisa e aos colaboradores das escolas envolvidas.

Aos amigos e colegas que eu fiz ao longo desses dois anos de estudos.

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

**Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.**

Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

Gullar (1980).

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as representações de professoras de língua materna sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em sala de aula, com a finalidade de constatar se tais práticas se configuram como eventos de letramento digital – compreendidos aqui como um grupo de atividades sociais de leitura e escrita construídas com um propósito específico dentro do contexto digital. Para tanto, este estudo está inserido no projeto *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*, do Programa Observatório da Educação/CAPES, coordenado por Ana Maria de Mattos Guimarães, com Dorotea Frank Kersch como pesquisadora associada, do PPGLA/UNISINOS. Considerando as representações como conhecimentos coletivos acumulados a partir de uma interação social entre cada indivíduo e o meio que o cerca, tanto no âmbito da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1978) quanto da Linguística Aplicada (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), este estudo de cunho qualitativo-interpretativista com viés etnográfico contou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante, a fim de verificar como as professoras percebem o uso das TICs para promover suas práticas de linguagem em língua materna. Nesse viés, por meio dos estudos dos letramentos digitais (XAVIER, 2005; BUZATO 2006; BELSHAW, 2011) e letramento digital do professor (SOUZA, 2007; FREITAS, 2009; VALERIO, 2011, GUERRERO, 2013), que partem das concepções de letramento e prática social (STREET 1984, 2003, 2010; KLEIMAN 1995; SOARES 1998, 2002; BARTON; HAMILTON 1998; ROJO 2009), foram estipulados critérios de análise relacionados ao ensino de língua materna mediado pelas TICs, como as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa, a partir dos referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 1998, 2002) e estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2009), além do trabalho com gêneros e suportes digitais (MARCUSCHI, 2002, 2003, 2004, 2008). As representações foram analisadas segundo o procedimento de análise *Interpretação do Agir* (BULEA, 2010), ancorado na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Os resultados evidenciam que, para as professoras pesquisadas, o letramento digital como capacitação para o trabalho com as TICs em sala de aula está relacionado a ter habilidades técnico-operacionais e que os recursos das TICs não são recorrentemente usados para a promoção de eventos de letramento digital, pois são operados como suportes digitais para promover práticas de linguagem que não contemplam somente o texto como objeto central de ensino. As representações das professoras, entretanto, já estão se encaminhando para um trabalho vinculado aos projetos de letramento e prática social, e elas demonstram preocupação em promover práticas de linguagem que motivem seus alunos, a partir dos usos das TICs, adequadas às suas realidades.

Palavras-chave: Representações. Letramento Digital. Letramento Digital do Professor. Interacionismo Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the representations of teachers of language about language practices mediated by Information and Communication Technologies (ICT) use in the classroom, in order to determine whether such practices are configured as digital literacy events - understood here as a set of social activities reading and writing built with a specific purpose within the digital context. Therefore, this study is part of the project *By training together for the continued development of the educational process of reading and writing textual production in Elementary Education*, of Observatory Program of Education / CAPES, coordinating by Ana Maria de Mattos Guimarães and Dorotea Frank Kersch, of PPGLA/Unisinos. Considering representations as collective knowledge accumulated from a social interaction between each individual and the environment that surrounds it, both in Social Psychology (MOSCOVICI, 1978) as of Applied Linguistics (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), this study a qualitative-interpretive biased ethnographic counted as instruments to collect data to structured interviews and participant observation, in order to determine how teachers perceive the use of ICT to promote their language practices in language. In this vein, through the studies of digital literacies (XAVIER, 2005; BUZATO 2006; BELSHAW, 2011) and digital literacy teacher (SOUZA, 2007; FREITAS, 2009; VALERIO, 2011 GUERRERO, 2013), leaving the conceptions of literacy and social practice (STREET 1984, 2003, 2010; KLEIMAN 1995; SOARES 1998, 2002; BARTON; HAMILTON 1998; ROJO 2009) were set analysis criteria related to mother tongue teaching mediated by ICT, how public policies for the teaching of the Portuguese language from the national curriculum frameworks (BRASIL, 1998, 2002) and state (RIO GRANDE DO SUL, 2009), in addition to working with digital media and genres (MARCUSCHI, 2002, 2003, 2004, 2008). The representations were analyzed according to the analysis procedure *Interpretation Act* (BULEA, 2010), anchored on the perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). The results show that for the teachers surveyed, computer literacy and job training with ICT in the classroom is related to have technical and operational skills and resources that ICT are not recurrently used to promote literacy events digital, they are operated as digital media to promote language practices that do not include only the text as the central object of teaching. The representations of the teachers, however, are already heading for a job linked to literacy projects and social practice, and they show concern in promoting language practices that motivate students, from the use of ICT, appropriate to their realities.

Keywords: Representations. Digital literacy. Digital literacy teacher. Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPANet	Advanced Research Projects Agency Network
EaD	Educação a Distância
IBM	International Business Machines
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAF	Langage Action Formation
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
PC	Personal Computer (Computador Pessoal)
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDG	Projetos Didáticos de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Procergs	Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProUCA	Programa Um Computador por Aluno
Secom	Secretaria da Comunicação e Inclusão Digital
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Sefaz	Secretaria da Fazenda
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Representações Sociais</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 As representações no âmbito da Psicologia Social e da Linguística .....	17
2.1.2 A linguagem nas Representações Sociais.....	21
2.1.2.1 <i>A análise do agir em textos</i> .....	22
<b>2.2 Do Letramento aos Letramentos Digitais.....</b>	<b>25</b>
2.2.1 Letramento Tradicional.....	25
2.2.2 Letramento(s) Digital(is) .....	32
2.2.3 Perspectivas sobre o(s) letramento(s) digital(is) do professor.....	39
<b>2.3 Ensino de Língua Materna mediado pelas TICs</b> .....	<b>41</b>
2.3.1 O ensino mediado pelas TICs nos documentos oficiais .....	41
2.3.2 O trabalho com gêneros e suportes textuais digitais .....	45
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>51</b>
<b>3.1 Concepção Metodológica</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....</b>	<b>53</b>
3.2.1 Observação Participante .....	53
3.2.2 Entrevista Semiestruturada .....	54
<b>3.3 Contexto da Pesquisa</b> .....	<b>55</b>
<b>3.4 Participantes da pesquisa</b> .....	<b>56</b>
3.4.1 Professora Daniele.....	57
3.4.2 Professora Ivana .....	59
3.4.3 Professora Káthia.....	60
<b>3.5 Metodologia de Análise dos Dados</b> .....	<b>61</b>
3.5.1 Segmentos Temáticos .....	62
3.5.2 Figuras de ação.....	63
3.5.4 A organização textual na interpretação do agir.....	67
3.5.4 Abordagem textual discursiva.....	67
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>69</b>
<b>4.1 Análise das Observações</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2 Tema da Representação Capacitação Para o Trabalho com as TICs.....</b>	<b>72</b>
<b>4.3 Tema da Representação Uso das TICs x Motivação dos alunos.....</b>	<b>75</b>

<b>4.4 Tema da Representação Dificuldades em trabalhar com as TICs.....</b>	<b>80</b>
<b>4.5 Tema da Representação Planejamento para o trabalho com as TICs.....</b>	<b>85</b>
<b>4.6 Tema da Representação Prática pedagógica com TICs: gênero x suporte..</b>	<b>90</b>
<b>4.7 Tema da Representação Prática social .....</b>	<b>96</b>
<b>4.8 Tema da Representação Projetos de Letramento mediado pelas TICs .....</b>	<b>101</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por diversas transformações, a maior delas – a tecnologia digital – se pôs a serviço de diferentes outras áreas do conhecimento, como a comunicação e a educação, que passaram por muitas mudanças com a finalidade de se proliferarem sob diferentes modalidades e alcance a todos. Todo o desenvolvimento que foi acompanhado pelas tecnologias surgiu pela necessidade de mudança. Por esse fator, o homem passou a olhar o mundo a sua volta com outros olhos, passando, assim, a descobrir outros propósitos para mudar sua realidade.

Hoje, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é cada vez mais necessário nas diversas instâncias sociais, pois as relações do homem com a informação e o conhecimento estão sendo constantemente modificadas pelo uso do computador e outros dispositivos digitais conectados à Internet. Esse é o contexto da Cibercultura (LEVY, 1999), ou Sociedade da Informação. (CASTELLS, 1999).

O domínio das TICs está sendo cada vez mais necessário para a participação do indivíduo na sociedade. E, conforme já referido em Rodrigues (2010), a partir dos anos 1990, com a difusão da rede mundial de computadores, a cibercultura se apresentou com inovações tecnológicas e informatizadas, presentes na sociedade contemporânea, trazendo grandes transformações e evoluções impulsionadas pelas tecnologias digitais de rede. A cibercultura é definida como “[...] a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS, 2003, p. 11) e surgiu da fusão das tecnologias com o cotidiano. Para fins de introdução, compreender o seu significado é importante, pois, na atualidade, inúmeros fatores econômicos, sociais, políticos, artísticos e educacionais estão em constante reconfiguração devido ao avanço tecnológico.

No âmbito educacional, a cibercultura oferece renovadas questões para o debate e a reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem e interação entre docentes e discentes, tais como a implantação de políticas públicas no âmbito da educação digital no nosso país, com novos recursos que compõem as tecnologias educacionais e as conseqüentes interferências no processo de ensino-aprendizagem para professores e alunos. Assim, este estudo justifica-se em virtude da importância da tecnologia digital para uma educação mediada pelas tecnologias e pelo fato de que muitos docentes ainda desconhecem o potencial dela no âmbito educacional.

Durante minha experiência como profissional da tecnologia da informação, e hoje, também como professora de Língua Portuguesa, pude constatar que muitos docentes apresentam dificuldades em criar práticas de linguagem<sup>1</sup> com o uso das tecnologias da informação e comunicação, principalmente no momento em que vivemos “[...] numa sociedade que está em constante e veloz transformação, pedem-se do professor aulas criativas, que despertem o interesse dos alunos e prendam sua atenção”. (KERSCH; MORAES, 2011, p. 294). Isso se deve ao fato de que a maioria desses docentes desconhece as possibilidades que o uso das TICs pode promover no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito ao trabalho com suportes e gêneros textuais digitais em sala de aula, sob a forma de práticas e eventos de letramento digital.

Nesse sentido, este estudo também está relacionado ao trabalho do professor, uma vez que a presente pesquisa está inserida em um projeto maior do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*, que visa à cooperação dos professores na construção do próprio conhecimento e na reflexão sobre suas práticas de ensino e tem apoio do Programa Observatório da Educação/Capes.

O trabalho do professor tem sido objeto de estudo e motivo de reflexões, de debates e pesquisas de caráter aplicado ou puramente científico ao longo dos anos<sup>2</sup>. Segundo Bronckart (2006, p. 206), nos últimos anos, surgiu uma preocupação de se verificar “[...] em que medida os professores exploram os novos programas e os novos instrumentos de ensino”, com a finalidade de constatar como as abordagens de ensino são utilizadas e em que medida elas são eficazes para os alunos. Tal preocupação originou o interesse na investigação pela realidade do trabalho profissional, com a finalidade de “[...] compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício”. (BRONCKART, 2006, p. 207).

No Brasil, a criação de políticas públicas que visam à introdução das diversas TICs nos processos educacionais objetiva a formação de professores e a inclusão

---

<sup>1</sup> Promover atividades escolares relacionadas à língua materna e à linguagem.

<sup>2</sup> Me refiro aqui aos estudos de (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; BUENO, 2007; GUIMARÃES, 2009;) além de outros produzidos pelo grupo Language Action Formation (LAF), na Suíça, ancorados nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

digital. O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), propunha a universalização do uso das tecnologias digitais na rede pública brasileira, apontando para a formação de professores para utilização pedagógica dos computadores como uma das etapas essenciais.

A partir da disseminação do Proinfo, em 2010, o governo também resolveu promover o uso pedagógico do *laptop* educacional, instituindo o *Programa Um Computador por Aluno* (ProUCA), que visa à melhoria da qualidade sociocultural da educação, integrando planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se, além das ações do ProInfo, às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No Rio Grande do Sul, em 2011 foi criado pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) em parceria com a Secretaria da Fazenda (Sefaz) e da Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital (Secom) o projeto *Província de São Pedro* – uma proposta integrada ao projeto *RS Mais Digital* e que visa a disponibilizar um computador por aluno e professor nas escolas de ensino fundamental de zonas de fronteira com o Uruguai e regiões de Territórios da Paz até 2014.

Partindo desse contexto e desses pressupostos, surge o interesse acadêmico sobre questões relativas à compreensão da tecnologia digital. Sob esse viés, este estudo pretende investigar e analisar as representações sociais presentes nos discursos de três professoras de língua portuguesa sobre a promoção de práticas de linguagem mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto escolar.

Nesse sentido, o que pode ser entendido por práticas de linguagem?

A linguagem é uma característica da atividade social humana. Pensar em práticas de linguagem em um contexto de representações é pensar em como determinadas práticas se organizam nos discursos promovidos pelos professores. As práticas de linguagem estão relacionadas aos contextos sociais das experiências humanas, num ponto de vista do funcionamento da linguagem, especificamente sobre o seu uso, num contexto escolar, como no caso desse estudo. Assim, o conceito de práticas de linguagem visa “[...] às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem em uma função de mediação em relação a estas últimas”. (SCHNEUWLY;

DOLZ, 2004, p. 72).

A proposta desta pesquisa e os conceitos definidos acima se relacionam ao fato de que todo professor, ao promover práticas de linguagem no contexto escolar, constrói representações, isto é, avaliações/interpretações sobre o meio e sobre suas próprias atividades nesse meio. Assim, no âmbito deste estudo, as representações se referem à promoção de atividades relacionadas à língua e à linguagem, mediadas pelo uso das tecnologias no ambiente escolar. Nesse contexto, tento, com este estudo, responder a três questões: Quais são as representações construídas por professoras de língua materna sobre suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs? Como são as práticas de linguagem mediadas pelas TICs promovidas por essas professoras? As práticas de linguagem promovidas por essas professoras podem ser classificadas como eventos de letramento digital?

Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é dividido em dois. Primeiramente pretende-se coletar e analisar as representações de professoras de língua materna sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das TICs em sala de aula. Partindo desse objetivo, este estudo também pretende investigar como são as práticas de linguagem promovidas por essas professoras, com a finalidade de constatar se tais práticas se configuram como eventos de letramento digital.

Nesse viés, para atingir os objetivos gerais desta pesquisa, os seguintes objetivos específicos são estabelecidos: investigar o uso que o professor de Língua Portuguesa faz das TICs em sala de aula; investigar como o uso das TICs pode auxiliar o trabalho do professor de Língua Portuguesa; refletir sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa em relação ao uso das tecnologias em sala de aula.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma: o segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica do trabalho, com a abordagem de algumas teorias relevantes ao estudo, iniciando pelo estudo das representações sociais, segundo as perspectivas da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1978) e da Linguística Aplicada. (BRONCKART, 2006, 2008, 2009; BULEA, 2010). Na sequência, são apresentadas e discutidas as concepções teóricas sobre o letramento, a partir dos estudos de Street (1984, 2003, 2010), Kleiman (1995), Soares (1998, 2002), Barton e Hamilton (1998) e Rojo (2009), até as concepções sobre letramento digital (XAVIER, 2005; BUZATO 2006; BELSHAW, 2011), entre

outros, e letramento digital do professor. (SOUZA, 2007; FREITAS, 2009; VALERIO, 2011, GUERRERO, 2013). A fim de atender às análises e discussões das representações no viés dos estudos de letramento e letramento digital, ainda serão discutidos alguns aspectos sobre o ensino de língua materna mediado pelas TICs, a partir de diferentes perspectivas, como as políticas públicas para o ensino de língua portuguesa, a partir dos referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 1998, 2002) e estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2009), além do trabalho com gêneros e suportes digitais. (MARCUSCHI, 2002, 2003, 2004, 2008).

O terceiro capítulo apresenta e discute a metodologia que este estudo segue, sob a forma de pesquisa qualitativo-interpretativista, com a descrição do método de geração dos dados, dos sujeitos de pesquisa e do contexto em que a pesquisa se insere. O quarto capítulo deste estudo é dedicado à análise dos dados coletados, a partir das teorias subjacentes a esta pesquisa, com o objetivo de propor uma reflexão sobre alguns resultados obtidos a partir dos dados gerados, com procedimento de exame *Interpretação do Agir* (BULEA, 2010) de acordo com a perspectiva teórica do ISD. (BRONCKART, 2006, 2008, 2009).

O quinto capítulo contempla as considerações finais deste estudo, apresentando as representações das professoras de língua materna sobre a promoção de práticas de linguagem mediadas pelas TICs, além de definir se essas práticas se configuram como eventos de letramento digital, a partir do que foi discutido na análise dos dados.

Visto isso, em vista do que apresento aqui, espero que este estudo contribua para as pesquisas que investigam as relações entre a linguagem e a tecnologia, principalmente no que concerne aos estudos sobre o letramento digital do professor de língua materna e o que ele pode promover aos seus alunos a partir desse(s) letramento(s).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensando nas concepções teóricas para uma pesquisa que busca investigar as representações de professoras de língua materna, este estudo apresenta e discute alguns conceitos-chave para a continuidade da pesquisa:

- a) de representação social, sob as perspectivas dos estudos da Psicologia Social e da Linguística Aplicada;
- b) de letramento digital, a partir das concepções de letramento e prática social;
- c) do ensino de língua materna mediado pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, segundo os referenciais curriculares e o trabalho com os suportes e gêneros textuais digitais.

### 2.1 Representações Sociais

A fim de verificar quais representações sociais as docentes de língua materna construíram sobre as práticas de linguagem mediadas pelos usos das tecnologias, se faz necessária uma discussão sobre o que se entende por representação.

A primeira seção contemplará um breve retrospecto histórico sobre o estudo das representações, apontando para sua definição, características, funções e funcionamento, no âmbito das ciências sociais, especificamente na Psicologia Social e na Linguística.

A segunda seção contempla o aspecto da linguagem nas representações sociais, a fim de definir as características da linguagem na materialização dessas representações.

#### 2.1.1 As representações no âmbito da Psicologia Social e da Linguística

A teoria das Representações Sociais está presente em diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, Psicologia e outras Ciências Sociais. É uma teoria que procura explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade de cada sujeito.

As representações sociais são vistas como elementos simbólicos, os quais as

peças expressam mediante o uso de palavras e gestos, na linguagem oral ou escrita, como no caso deste estudo em Linguística Aplicada.

Compreender a origem dos estudos das representações sociais é fundamental para a análise de diferentes representações no âmbito da linguagem. Os primeiros estudos sobre representações sociais foram feitos pelo sociólogo Émile Durkheim<sup>3</sup>. Mais tarde, o sociólogo francês Moscovici (1978) buscou suporte no conceito de representações coletivas proposto por Durkheim, criando uma nova teoria de representações sociais. A proposta das representações coletivas de Durkheim concebe as representações como formas de consciência que a sociedade impõe aos indivíduos, enquanto Moscovici destaca que as representações sociais são geradas pelos sujeitos sociais. Moscovici (1978, p. 26) também conceitua a teoria das representações sociais como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

Em relação à teoria de proposta por Durkheim, Moscovici diferencia a representação individual da representação coletiva. Segundo Sancovski (2007, p. 4), “[...] compreender o estatuto da representação no contexto da teoria das representações sociais não é tarefa fácil. Isto porque Moscovici não esteve e, não está preocupado com este tipo de esclarecimento”. Moscovici (1978) declara que compreender a realidade das representações é algo mais fácil do que conceituá-la. Nesse sentido, ao propor sua teoria das representações sociais Moscovici (1978) pretendeu introduzir aos estudos sociológicos aspectos psicossociológicos, históricos e ideológicos presentes nos contextos de comunicação e interação social. Por essa razão, Moscovici (1978) classifica a teoria de Durkheim como genérica, pois, para ele, ela não aborda nem explica a pluralidade dos modos de organização do pensamento, fazendo com que as representações pareçam ambíguas.

Nesse sentido, Moscovici (1978, p. 44) define a natureza das representações sociais como:

[...] uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências. Se os grupos ou os indivíduos a ela recorrem – na condição de que não se trate de uma escola arbitrária – é certamente para tirar proveito de uma das múltiplas possibilidades que se oferecem a cada um.

---

<sup>3</sup> E. Durkheim. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, Alcan, 1912.

A representação individual é caracterizada por um fenômeno psíquico, enquanto a representação coletiva faz menção à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. Dessa forma, as representações sociais são formadas em circunstâncias socialmente definidas em que cada indivíduo se deixa guiar por determinadas representações coletivas.

É possível constatar que, por meio das representações sociais, cada sujeito é orientado e passa a organizar seus comportamentos, podendo interferir não só nos comportamentos coletivo e individual, mas nas transformações sociais. A função da representação social, de acordo com Moscovici (1978), é a elaboração de comportamentos e a interação entre indivíduos. Uma representação social sempre será uma representação de alguém ou de alguma coisa, como forma de manifesto sobre um objeto socialmente valorizado.

Nesse sentido, o autor também classifica a representação social como

[...] um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Constata-se que a representação social é construída socialmente. Em suma, ela é vista como uma realização psíquica do sujeito, mesmo que construída por um grupo social, especificamente. Por essa razão, é possível afirmar que o termo *representação social*, usado na Psicologia Social, pode ser reduzido apenas *representação*, uma vez que ela não surge sozinha, tem caráter subjetivo e é feita por um indivíduo sobre um objeto.

Para que haja representação, é necessário que sempre exista um sujeito, um objeto e outro sujeito, pelo fato de que a representação é construída no social e mediada pelo outro numa relação estabelecida entre ambos. As representações se apresentam como formas de conhecimento capazes de transformar algo desconhecido em algo familiar. Assim, a teoria das representações sociais nos mostra que a organização dessas representações também está relacionada ao consenso e aos signos, oferecendo uma perspectiva de conteúdos e de significados das representações.

No âmbito da Linguística, Bronckart (2009) trata o conceito de representação dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – uma corrente teórica do paradigma

científico das Ciências Humanas, conhecido como Interacionismo Social, ancorada numa visão de desenvolvimento humano baseada nos preceitos de Spinoza, Marx e Vygotsky, além das concepções filosóficas de Saussure, Volochinov e Bakhtin, esse especificamente no âmbito da linguagem.

Bronckart conceitua as representações como conhecimentos coletivamente construídos por meio de negociações em interações sociais, manifestadas na emergência do agir comunicativo<sup>4</sup>, “[...] constitutiva do social propriamente dito”. (BRONCKART, 2009, p. 33).

A atividade humana é caracterizada pelo agir comunicativo, essencialmente social, enquanto as representações são conhecimentos coletivos acumulados (BRONCKART, 2009) e cada indivíduo as veicula a partir de três configurações que ele chama mundos representados<sup>5</sup>. O mundo objetivo é constituído de representações sobre os parâmetros do meio físico. O mundo social é formado por representações sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo específico, no que diz respeito à maneira de organizar uma tarefa. O mundo subjetivo constitui-se de representações sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa.

Segundo Bronckart (2009), as práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais. Desse modo, essas práticas, através dos textos, constituem os principais instrumentos do desenvolvimento humano. Assim, a partir das suas representações e sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o seu meio, ou o mundo em si, formando um contexto específico. Nesse viés, Bronckart também relaciona as representações aos signos. (SAUSSURE, 1980).

Segundo Bronckart, as representações semiotizadas são os produtos da interação social, “[...] produtos de uma ‘colocação em interface’ de representações individuais e coletivas”. (BRONCKART 2009, p. 35). Desse modo, as representações são criadas a partir de interações entre indivíduos, quando expõem seus pensamentos sobre determinado assunto ao grupo a que pertencem.

Para Bronckart, a semiotização introduz uma distância entre a relação do homem ao meio, fazendo com que cada indivíduo possa instanciar e controlar suas

---

<sup>4</sup> Conceito criado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas.

<sup>5</sup> A nomenclatura adotada por Bronckart tem origem nos estudos de Habermas (1989) e Popper (1972/1991).

representações. Dessa forma, cada representação pode ser organizada em uma atividade específica, configurada por signos dotados de autonomia parcial. É o que ele denomina por atividade de linguagem, organizada na forma de discursos ou textos. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais, Bronckart define que esses textos em interação formam os diferentes gêneros.

O estudo das representações sociais no viés do ISD concebe os indivíduos como sujeitos históricos (BAKHTIN, 2010) que estão sempre imersos em uma coletividade. Nesse sentido, a partir dos conceitos de Moscovici (1978) e Bronckart (2009) é possível compreender as representações a partir de uma perspectiva sócio-histórica e interacional. Por essa razão, eu as defino, neste trabalho, como conhecimentos coletivos acumulados a partir de uma interação social entre cada indivíduo e o meio que o cerca, como contempla os conceitos no âmbito da Linguística Aplicada<sup>6</sup>, que serão adotados ao longo deste estudo.

Enfim, é possível constatar que conhecer as representações enquanto formas de conhecimento é reger a nossa relação com os outros indivíduos e orientar o nosso comportamento. Por essas razões, também pode-se compreender, a partir dos conceitos, que as representações partem de uma avaliação do(s) outro(s) para só então se tornarem avaliações de si mesmo. Sob esse aspecto, é importante reconhecer como a linguagem exerce um papel significativo nas representações.

### 2.1.2 A linguagem nas Representações Sociais

A linguagem desempenha um importante papel na construção das representações. Por essa razão, compreender seu significado é importante, pois é a partir da linguagem, presente nas práticas discursivas e na interação social, que as representações se constituem e se manifestam.

Conforme o que foi visto na seção anterior, o ISD propõe "[...] demonstrar que as práticas languageiras<sup>7</sup> situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade" (BRONCKART,

---

<sup>6</sup> Cabe destacar também que aqui adoto a nomenclatura *representações*, já que este estudo não se vincula à Psicologia Social, e sim à Linguística Aplicada.

<sup>7</sup> O autor utiliza a expressão *práticas languageiras*, que também pode ser entendida como *práticas de linguagem*.

2006, p. 10), assumindo, assim, que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, em relação aos conhecimentos sobre o agir e a própria linguagem em relação à identidade de cada indivíduo.

Bronckart (2009) destaca que o agir comunicativo é constitutivo dos mundos representados e também delimitador das ações humanas. Essa relação é a tese central do ISD, reconhecida quando, “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. (BRONCKART, 2009, p. 42). Nesse sentido, no âmbito do ISD, é possível constatar que as representações se manifestam nos textos, nos discursos, nas atividades de linguagem, produtos da interação social.

Atualmente, o quadro epistemológico do ISD vem desenvolvendo estudos diferentes segmentos – um deles busca analisar a relação da linguagem com o agir. Dessa forma, a próxima subseção apresenta o procedimento de análise do agir humano e suas interpretações sobre ele nos textos.

#### 2.1.2.1 A análise do agir em textos

No âmbito do ISD as relações entre o agir humano e a linguagem se manifestam nas representações coletivas. Cada um dos três mundos representados constitui relações em que todo agir humano é caracterizado: em relação ao mundo físico, em relação às normas sociais do mundo social ou em relação à autenticidade do mundo subjetivo, por exemplo. Porém, é importante frisar que os mundos não são tipos de agir, mas perspectivas sob as quais um agir pode ser avaliado, constituindo, assim, o agir representado.

Dessa forma, com a finalidade de analisar o agir em textos, em 2000, o grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra fundou o grupo LAF, liderado por Jean-Paul Bronckart, sob as fundamentações teóricas do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Nesse sentido, a *Interpretação do Agir* é um procedimento de análise da interpretação da atividade de trabalho, “[...] sob o ângulo específico das condições e das modalidades languageiras sob as quais essa interpretação se realiza”. (BULEA, 2010, p. 25).

O procedimento elaborado por Bulea (2010) propõe analisar as características essenciais da linguagem, fundamentais para compreender o papel que essa

desempenha nas representações das práticas de trabalho, visando à análise da influência que “[...] exerce eventualmente a dimensão linguística dos tipos de discurso nas modalidades de elaboração dessas representações” (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p. 16), pois, ao analisar os textos, é possível perceber por meio de marcas linguísticas que o produtor textual lança mão recursos para elaborar sua enunciação, seja ela verdadeira, persuasiva ou manipuladora.

É nessa perspectiva que a *Interpretação do Agir* se vê ancorada ao ISD, pois primeiramente ela procura abordar as condições de produção do gênero de texto no qual os discursos das representações foram produzidos, segundo as proposições bakhtinianas e, posteriormente, faz

[...] uma abordagem da arquitetura interna dos textos que atribui uma importância determinante aos tipos de discurso, como configurações de unidades linguísticas interdependentes, comprovando um determinado modo de relação, de uma parte com o conteúdo referencial, de outra parte com a situação de comunicação, cujo texto é o produto. (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p. 15).

Para a análise do agir em textos, é importante compreender alguns termos. O termo *agir* ou *agir-referente*<sup>8</sup> se refere ao dado da pesquisa (representações sobre as práticas de linguagem, no caso deste estudo) e designa a forma de intervenção orientada por um ou vários indivíduos (actantes<sup>9</sup>) nas suas relações de trabalho. De acordo com Bronckart (2008) actante é um termo utilizado para referir-se a uma ação, do qual os seres humanos participam, sob a forma de um indivíduo que se implica em um determinado agir. Já Bulea (2010) também o classifica como um termo neutro que se refere a qualquer pessoa que possa se implicar no agir. Dessa forma, em conformidade com Bronckart (2008) e Bulea (2010), a partir do momento em que o actante se implica em um agir específico, com motivos, capacidades e intenções para realizar determinada ação, ele se transforma em ator. Caso ocorra o contrário, quando não lhe forem atribuídas essas propriedades, o termo agente é conferido ao actante no discurso. Isto é, os agentes não possuem propriedades e podem ser os próprios actantes no discurso ou qualquer indivíduo que interaja com o actante em algum contexto da enunciação.

---

<sup>8</sup> Ao longo do estudo serão adotados o termo *agir* (BULEA, 2010; BRONCKART, 2008), embora Bronckart também use o termo *agir-referente*.

<sup>9</sup> Adoto o termo *actante* (BULEA, 2010), embora nas análises ele passe a ter outras classificações como *ator* ou *agente*.

A produção verbal para a análise do agir parte primeiramente da adoção de um gênero textual<sup>10</sup> adequado à situação de produção, a fim de que o texto possua formato e características que possibilitem uma análise. O capítulo da metodologia explicitará o gênero textual adotado para análise do agir deste estudo.

O *trabalho prescrito* diz respeito a uma representação, ou seja, ao conhecimento dos indivíduos sobre o agir e dos documentos que o prescrevem, enquanto o *trabalho real* se refere ao agir, o que realmente existe e acontece – a partir das tarefas dos indivíduos. Segundo o ISD (BRONCKART, 2006), pertencem ao nível do trabalho prescrito os projetos didáticos, os manuais, os programas e as sequências didáticas. Ao nível do trabalho real pertence a atividade dos professores em sala de aula.

Para fins de análise deste estudo que busca a análise do trabalho real do professor, a partir da adoção de um gênero textual, é possível também reconhecer a situação de produção desse gênero.

Na abordagem do ISD, coloca-se em evidência a existência dos gêneros textuais que são adequados em um determinado agir. Assim, ao produzir um texto, o actante se encontra em uma determinada situação que pode ser descrita por um conjunto específico de parâmetros que permite a análise do agir, a fim de constatar se ele realmente está correspondendo ao texto produzido. Dessa forma, a abordagem textual discursiva proposta por Bulea (2010) contempla a análise com base em três elementos: as características gerais dos textos, as dimensões do agir e os meios linguísticos utilizados na formação textual do agir.

As características gerais dos textos contemplam os componentes relacionados à organização discursiva no plano temático, como o gênero textual e os tipos de discursos e os tipos de sequências (narrativas, argumentativas, dialogais, explicativas e descritivas) mobilizadas no plano temático. Em suma, fazem parte das características os elementos linguísticos presentes nos mecanismos de textualização no âmbito do ISD.

As dimensões do agir focalizam a forma em que o agir é definido e qualificado, com a finalidade de identificar em que níveis de textualidade acontecem os apontamentos das dimensões do agir e a maneira com que os actantes estão

---

<sup>10</sup> Embora alguns autores usem as nomenclaturas *gênero discursivo* (BAKTHIN, 2003) e *gênero de texto* (BRONCKART 2009), ao longo deste estudo o gênero discursivo será tratado como *gênero textual*, conforme denomina alguns teóricos, como Luiz Antônio Marcuschi.

implicados no texto.

Os meios linguísticos utilizados na formação textual do agir concerne a elementos relacionados aos mecanismos enunciativos que dão ao texto uma coerência pragmática ou interativa, segundo os preceitos do ISD.

Os elementos que compõem a abordagem textual discursiva da análise do agir envolvem diferentes unidades de interpretação, as quais serão detalhadas nos capítulos 3 e 4 deste estudo, uma vez elas que são destinadas especificamente à metodologia e à análise dados.

## **2.2 Do Letramento aos Letramentos Digitais**

Esta seção trata dos conceitos relacionados aos estudos sobre letramento(s), que sustentam nosso estudo. A partir de uma concepção de que os usos sociais e institucionalizados das práticas de leitura e escrita se configuram como práticas de letramento, a primeira seção apresenta um breve percurso teórico e histórico do conceito de letramento, a que aqui nos referiremos como *letramento tradicional*, por contemplar as práticas letradas que se desenvolvem no contexto da cultura do impresso.

Posteriormente, na segunda subseção, o estudo segue com uma breve exposição de como o conceito de letramento tradicional, com a emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), se amplia e se transforma, configurando-se como letramento digital, o letramento da cultura digital.

Contudo, as TICs estão sendo utilizadas em múltiplos contextos sociais. Por essa razão, a terceira seção deste estudo será dedicada à reflexão sobre o uso das TICs no âmbito escolar, especificamente na tarefa de integrar o uso das TICs na prática do professor.

### **2.2.1 Letramento Tradicional**

Com a finalidade de aprofundar o conceito de letramento digital, é importante destacar a relevância da compreensão dos modos de inserção de leitura e uso da escrita nas sociedades letradas de hoje. Nesse sentido, para compreender o conceito de letramento digital, é fundamental que se verifique o modo como é

concebido o letramento tradicional.

O termo *letramento* surgiu do inglês *literacy* (derivado do latim *littera*, que significa *letra*). Em português, o termo é uma palavra que chegou em meados da década de 1980, com origem no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. A palavra só começou a ser usada em dicionários no começo do século XXI, ou seja, antes disso era tomada de empréstimo a partir do termo da Língua Inglesa.

Em inglês, *literacy* designa ao mesmo tempo alfabetização - conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas do código da escrita (aquisição de *litterae*), além das práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou paralelamente à alfabetização.

Segundo Street (1984), a partir da década de 1960, o conceito de *literacy* evoluiu e adquiriu novos significados, posteriores a estudos que abordavam o impacto da escrita em sociedades distintas. No Brasil, de acordo com Soares (1998), uma das primeiras ocorrências do termo letramento surgiu em 1986, em um livro de Mary Kato<sup>11</sup> e, posteriormente também utilizado por Leda Tfouni<sup>12</sup>, em 1988. Ou seja, a partir dos anos 1980, introduzimos a palavra letramento no Brasil: “[...] surgiu *literacia* em Portugal, *littéracie*, ou a *littératie* em alguns países de língua francesa, sobretudo no Canadá; *illettrisme*, na França que como, se vê, preferiu o negativo.”. (SOARES, 2010, p. 56).

De acordo com Soares (2010, p. 55), “[...] o conceito de Letramento no Brasil e os vários conceitos de *literacy*, em países de língua inglesa, são semelhantes, mas não idênticos”. Essa diferença conceitual resulta em implicações distintas para a pesquisa e para as políticas educacionais.

Visto isso, *literacy* é considerado como “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. (SOARES, 1998, p. 17). A partir desse conceito, é possível compreender que leitura e escrita como prática social traz inúmeras consequências: linguísticas, políticas e econômicas, indiferente do grupo em que sejam introduzidas e/ou dos indivíduos que possam vir a usá-las, fazendo com que o letramento seja visto e estudado sob diferentes pontos de vista.

Nesse viés, Soares (2010) destaca quatro perspectivas distintas que conceituam

---

<sup>11</sup> No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguísticas. Editora Ática.

<sup>12</sup> Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Editora Pontes.

letramento:

- a) a perspectiva *antropológica*, que considera o letramento como práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura;
- b) a perspectiva *linguística*, a qual designa a palavra letramento como os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral, remetendo aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas de escrita;
- c) a perspectiva *psicológica*, que considera o letramento como habilidades necessárias para compreender e produzir textos escritos – tal perspectiva considera o letramento como processo cognitivo de compreensão e de produção de textos;
- d) a perspectiva *pedagógica*, que designa letramento por habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Embora tenha exibido diferentes perspectivas sobre letramento, a autora também destaca que todos os pontos de vista deixam de focar o conceito de aprendizagem inicial da escrita, fazendo com que a noção de letramento e alfabetização se distanciem. Dessa forma, para a autora, o letramento e a alfabetização possuem suas próprias especificidades: enquanto o letramento designa a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, além do conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito, a alfabetização remete à “[...] 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”. (SOARES, 2004, p. 15). Ou seja, a alfabetização é vista como um processo inicial de aquisição de habilidades com a tecnologia da escrita.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto letrado é aquele que não necessariamente sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às

demandas sociais da leitura e da escrita. Isto é, indivíduos que participam de práticas relacionadas com a escrita, mesmo que não saibam ler, podem ser considerados letrados, pois adquiriram as estratégias letradas, como o simples fato de folhear livros, fingir que leem, brincar de escrever, usar com eficácia um *tablet* para assistir a um filme ou produzir uma história a partir de uma outra que lhe foi contada, por exemplo.

Dessa forma, Soares (2004) defende que letramento e alfabetização são processos distintos e interdependentes e indissociáveis - não podem ser tratados da mesma maneira, pois

[...] 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. (SOARES, p. 14).

O letramento e a alfabetização se diferenciam quanto às habilidades cognitivas que cada um contempla e também nas diferentes formas e possibilidades de aprendizagem que cada um agrega.

Street (1984) apresenta dois modelos diferentes de letramento, o letramento autônomo e o letramento ideológico. O modelo autônomo interpreta o letramento de forma independentemente dos contextos específicos de prática social. O modelo ideológico vê as concepções de letramento como uma atividade crítica, também conhecido como o modelo de prática social.

O conceito de letramento remete a práticas, habilidades e atividades. Ele é uma prática social, como define Kleiman (1995, p. 19), ao conceituar letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Sob esse aspecto, o letramento “[...] adquire múltiplas funções e significado, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido”. (KLEIMAN, 1998, p. 182).

Ao reconhecer o letramento como conjunto de práticas sociais, também fica implícita a informação de que o letramento se apropria das práticas sociais de leitura e de escrita, de acordo com o contexto, ou seja, as práticas sociais letradas sempre são situadas e variam de acordo com determinados contextos.

A partir do início dos anos 1990, surgiram os Novos Estudos do Letramento

(NEL), ou *New Literacy Studies* (STREET, 2003), um aprofundamento das pesquisas relacionadas aos estudos de letramento, que revelou a necessidade de novas perspectivas que desenvolvessem uma consciência mais crítica em relação aos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, o objetivo dos NEL é pesquisar os contextos locais em que se dão eventos e práticas de letramento, a fim de constatar que o letramento não é um conceito homogêneo e de que existem letramentos locais, decorrentes dos contextos distintos em que são produzidas as práticas sociais de leitura e escrita.

Para Street (2003), o letramento se refere a uma maneira cultural que enfoca pensamentos, ações, leitura e escrita de uma comunidade ou grupo de indivíduos e suas interações com a linguagem. Essas interações são constituídas pelas trocas de experiências, conhecimentos e saberes que enfocam a leitura e a escrita, variando em espaço/tempo, de acordo com as realidades e necessidades da comunidade ou do grupo de indivíduos que convivem em um determinado contexto.

De fato, o letramento não permanece estanque, ele varia segundo diferentes contextos situacionais. Em conformidade com Barton e Hamilton (1998, p. 11, tradução nossa), “Um primeiro passo na conceituação de letramento é aceitar as múltiplas funções que o letramento pode assumir em uma determinada atividade”<sup>13</sup>. Esse é mais um fator que vem destacar a importância do contexto na constituição dos letramentos, como ressaltam os autores:

Olhando para diferentes eventos de letramento, é evidente que o letramento não é o mesmo em todos os contextos; em vez disso, existem letramentos diferentes. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9, tradução nossa<sup>14</sup>).

Street conceitua eventos de letramento a partir de um estudo etnográfico realizado por Heath (1982 *apud* STREET, 2003, p. 78, tradução nossa), no qual informa que “[...] qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”<sup>15</sup>. Posteriormente o autor ampliou o conceito para a noção de *práticas de letramento*, empregando esse

---

<sup>13</sup> “A first step in reconceptualization literacy is to accept the multiple functions literacy may serve in a given activity”.

<sup>14</sup> “Looking at different literacy events it is clear that literacy is not the same in all contexts; rather, there are different literacies. The notion of different literacies has several senses.”

<sup>15</sup> “[...] any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants interactions and their interpretative processes”.

termo como um meio de focar práticas sociais e concepções de leitura e escrita, investigando também os contextos sociais, culturais e históricos em que os eventos estão inscritos, bem como os discursos que os regulam.

Dessa forma, Street (2003) define as práticas de letramento como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. As práticas de letramento incluem modelos sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita, a fim de moldar a forma como os comportamentos e os significados que os acompanham são relacionados ao uso da leitura e da escrita. Assim, a partir da relação dos aspectos ideológicos da prática social (STREET 1984; 2003), é possível constatar ela constitui as práticas e os eventos de letramento.

Os eventos de letramento podem ser definidos como um grupo de atividades sociais de leitura e escrita construídas com um propósito específico dentro de um determinado contexto, em conformidade com a associação de Kleiman (1995, p. 40), às “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Dessa forma, é possível constatar que as práticas sociais são as formas culturais pelas quais os sujeitos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diferentes eventos de letramento existentes na sociedade.

Partindo desse entendimento de que há diferentes letramentos e eventos de letramento, segue a justificativa para o termo letramento tradicional, em oposição a letramento digital, que será adotado ao longo deste estudo. Para fins terminológicos e também por uma questão de esclarecimento, o termo foi adotado para referenciar o fenômeno de letramento tradicionalmente conhecido, relacionado às práticas sociais de leitura e escrita inseridas dentro da cultura do papel (SOARES, 2002) e/ou cultura do impresso.

Em conformidade com Kleiman (1995), o letramento se manifesta em um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que circulam em um determinado grupo com discursos relacionados ao papel da escrita, fazendo com que haja interação verbal entre esses sujeitos.

O letramento também está presente na oralidade,

[...] uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 1998, p.181-182).

O letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira (ROJO, 2009), sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Partindo dessa premissa, é possível constatar que os contextos sociais e as tecnologias usadas em cada um desses contextos também são considerados promotores de letramento.

A multiplicidade de funções e significados do letramento o elevam a uma evolução, de acordo com as diversidades das práticas sociais que o permeiam, fazendo com que ele seja heterogêneo. Street (1984) é um dos teóricos que considera a aceitação nos meios acadêmicos da existência de múltiplos *literacies*. Essa afirmação nos faz refletir que não há um letramento, mas vários letramentos. A partir dessa afirmativa, se faz necessário mencionar a existência de diferentes letramentos ou *literacies*. O plural de letramento tem sido usado para designar diferentes tipos de letramento tradicional:

De um lado considera-se que cada sistema de representação exige um letramento específico, e então se fala em letramento matemático, letramento musical, letramento midiático, letramento digital etc. Por outro lado, considera-se que cada área do conhecimento exige um letramento específico, e então se fala em letramento geográfico, científico, histórico etc. (SOARES, 2010, p. 59).

Dessa forma, fica evidente que os letramentos admitem múltiplos conceitos, também comportando diferentes classificações, que podem variar de acordo com a prática social proposta. Nesse viés, Street (2010) salienta que as práticas de letramento adotam subcategorias dessas práticas, como práticas de letramento comerciais, práticas de letramento acadêmica e práticas de letramento digital, por exemplo.

Nesse sentido, em conformidade com os conceitos de Street (1984, 2003, 2010), Kleiman (1995, 1998), Barton e Hamilton (1998) e Soares (2002, 2004, 2010), vejo o letramento – ou para ser mais precisa – os letramentos, como práticas sociais e culturais com sentidos e finalidades específicos dentro de uma esfera social, com o

papel de ajudar a manter a coesão e a identidade de um grupo. Suas práticas são aprendidas em eventos coletivos de usos da leitura e da escrita, e, por isso, assumem posições diferentes, de acordo com cada contexto sociocultural. Nesse viés, a próxima seção será dedicada ao letramento no âmbito da cibercultura, o letramento digital.

### 2.2.2 Letramento(s) Digital(is)

Visto que saber ler e escrever são atos sociais, o advento da tecnologia nos trouxe a percepção de que utilizar esses conhecimentos passou a ter mais relevância, pois muitas práticas sociais de leitura e de escrita podem ser propiciadas pelos diversos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A história em torno do letramento digital é relativamente longa e acompanha o desenvolvimento das tecnologias digitais e computacionais. Segundo Belshaw (2011), sua origem remonta ao final dos anos 1960. Em 1969, posteriormente ao surgimento do primeiro computador digital no final da década de 1940, o americano John Debes criou o termo letramento visual (*visual literacy*) para designar as competências visuais que o ser humano pode desenvolver ao ver algo, ou seja, letramento visual é a capacidade de interpretar, negociar e fazer sentido a partir de informações apresentadas sob a forma de uma imagem, ampliando o significado da alfabetização, o que geralmente significa interpretação de um texto escrito ou impresso.

O letramento visual é baseado na ideia de que as imagens podem ser *lidas* e que o significado pode ser comunicado através de um processo de leitura. É interessante observar, nesse caso, uma relação entre o letramento visual e a definição de letramento tradicional, que considerava a importância da decodificação de códigos da linguagem, agora códigos visuais. “Paralelamente à alfabetização visual, a partir dos anos 1970, veio o desenvolvimento do termo 'letramento tecnológico’<sup>16</sup>. (BELSHAW, 2011, p.72-73, tradução nossa).

Belshaw informa que simultaneamente ao surgimento do letramento visual, em 1969, a ARPANET<sup>17</sup> surgiu como a primeira rede operacional de computadores à base de comutação de pacotes, a precursora da Internet. A rede era usada como

---

<sup>16</sup> “Parallel to visual literacy from the 1970s onwards came the development of the term 'technological literacy’”.

<sup>17</sup> ARPANET ou ARPANet, sigla para Advanced Research Projects Agency Network Desenvolvida pela agência ARPA (Advanced Research and Projects Agency - Agência de Pesquisas em Projetos Avançados), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América.

controle militar do governo norte-americano e, na década de 1970, passou a ser usada por universidades com finalidade de troca e difusão de informações. Já naquela época, para saber utilizar os computadores e a rede, era necessário um saber específico, um letramento, que era adquirido somente por cientistas e especialistas em tecnologia.

Segundo Belshaw (2011), em meados dos anos 1970, nos Estados Unidos, a *technological literacy/technology literacy*, o letramento tecnológico, foi uma união de habilidades baseadas em preocupações com uma abordagem mais acadêmica, levando o governo do país ao financiamento de uma publicação intitulada *Tecnologia para Todos os Americanos*<sup>18</sup>, dedicada a letrar os indivíduos a operar as máquinas e a lidar com as tecnologias. Assim, o letramento foi definido e solicitado pelo governo por necessidades econômicas e preocupações políticas.

A popularização da tecnologia digital se expandiu com o movimento do *personal computer* (PC), no início da década de 1980, devido à campanha publicitária do IBM PC, criada pela empresa americana IBM. Até o final dos anos 1970, reinavam absolutos os *mainframes*, grandes máquinas usadas somente por empresas e operadas por poucos. Embora os computadores pessoais tenham sido disseminados nos anos 1980, saber usá-los era privilégio de poucos, pois a linguagem era baseada em instruções, e os sistemas operacionais possuíam funções básicas e restritas. Por esse fator, as empresas de informática procuraram desenvolver outros sistemas operacionais baseados em interfaces amigáveis aos usuários, facilitando a utilização das máquinas. Nessa época, o termo *computer literacy* (letramento de computador) referia-se às habilidades e conhecimentos necessários para a sobrevivência dos cidadãos em uma sociedade dependente da tecnologia.

Na década de 1990, as TICs se disseminaram com os computadores conectados à Internet. A rede criada em 1991 foi responsável pela revolução em termos linguísticos, tecnológicos e sociais (CRYSTAL, 2005), com trocas de cultura e informação. Tais transformações criaram a inteligência coletiva, emergindo a Cibercultura (LEVY, 1999), ou Sociedade da Informação. (CASTELLS, 1999).

O termo letramento TIC<sup>19</sup> apontava o uso da tecnologia digital pelo aprendiz

---

<sup>18</sup> Technology for All Americans.

<sup>19</sup> ICT literacy.

para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informações a fim de operar numa sociedade do conhecimento. Nos fins da década de 1990, Paul Gilster (1997) cunhou o termo *letramento digital*, em livro do mesmo nome, suscitando discussões sobre o conceito.

Segundo Belshaw (2011), embora haja um consenso crescente em torno do termo letramento digital, há também outras formas correntes de descrição desse termo, como *eletronic literacy*, *media literacy*, *hypermedia literacy*, *web literacy*, *information literacy*, *multimodal literacy*<sup>20</sup>, entre as outras já citadas.

Para Gilster (1997), o letramento digital designa a habilidade de compreender e utilizar a informação de múltiplos formatos a partir de uma gama de fontes. Conforme aponta o autor, “[...] o conceito de letramento vai além simplesmente de ser capaz de ler; que sempre significou a capacidade de ler com significado, e compreender. É o ato fundamental da cognição”<sup>21</sup> (GILSTER, 1997, p. 1, tradução nossa), que remete ao próprio conceito de letramento ideológico, estabelecido por Street (1984).

Já o conceito de Soares (1998, p. 145) apresenta o letramento digital como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”. O que essa concepção acrescenta a uma definição de letramento digital é o fato que designa o estado ou a condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados digitais por meio das TICs, fazendo com que esses indivíduos, os outros e o ambiente que os cerca criem “[...] formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada”. (SOARES, 2002, p. 146).

Essa concepção de letramento digital está relacionada aos aspectos mecânicos da tecnologia computacional, fazendo com que a noção de letramento digital seja vista como conjunto de habilidades básicas e funcionais para uso do computador, aproximando-se do modelo de letramento autônomo, como estabelece Street (1984).

As tecnologias da informação influenciam e determinam práticas sociais.

---

<sup>20</sup> Letramento eletrônico, letramento mediático, letramento hipermídia, letramento web, letramento da informação, letramento multimodal.

<sup>21</sup> “The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition.”

(CASTELLS, 1999). Nesse sentido, as práticas de letramento digital são constituídas a partir do momento em que se tem os usos sociais e institucionalizados das TICs, fazendo com que o letramento digital seja visto como um apanhado de possibilidades de contato com a língua escrita nos ambientes digitais onde ela se manifesta, seja nas práticas sociais de leitura, seja nas práticas sociais de escrita.

O surgimento do letramento digital está relacionado ao medo de uma exclusão digital, o que Knobel e Lankshear (2006) chamam de *digitaldivide*, entre aqueles que têm ou não acesso ao mundo da informação digitalizada. A inclusão digital é um desafio, originado em meados dos anos 1990, com o impacto da Internet no mundo globalizado. Hoje o letramento digital é algo discutido em diferentes esferas sociais. Ele não está somente ligado ao uso do *hardware* ou às habilidades técnicas, pois ele contempla mais que isso:

Se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que o computador e a Internet oferecem. Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quando para escrever). (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 9).

Estar inserido digitalmente passa a ser considerado um direito e uma condição fundamental para a existência de cada cidadão no mundo da informação e da comunicação. Incluir os cidadãos à era da informação passa a ser uma obrigação para os poderes públicos já que geralmente se associa inclusão digital como uma forma de inclusão social.

Por essa razão, o governo brasileiro passou a investir na introdução das diversas TICs nos processos educacionais, tanto na formação de professores, quanto ao uso pedagógico do *laptop* educacional, a fim de promover a inclusão digital. Em 1996, o MEC criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) com a finalidade de universalizar o uso das tecnologias digitais na rede pública brasileira, apontando a formação de professores para utilização pedagógica dos computadores como uma das etapas essenciais.

A partir da disseminação do ProInfo, em 2010, o governo instituiu o ProUCA, a partir de uma ideia do projeto *One Laptop per Child* apresentado em 2005, na reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, pelo professor Nicholas

Negroponte. Assim, o governo brasileiro amparou a proposta de distribuir em parte das escolas públicas computadores para alunos e professores e de fornecer capacitação aos mesmos, com o objetivo de agregar tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil num projeto educacional.

Em diferentes estados brasileiros também há a preocupação em promover políticas públicas que possam garantir o acesso da população à internet e às novas tecnologias. No Rio Grande do Sul, em 2011 foi criado pela Seduc em parceria com a Sefaz, por intermédio da Procergs (Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul) e da Secom o projeto *Província de São Pedro* – uma proposta que visa disponibilizar um computador por aluno e professor nas escolas de ensino fundamental de zonas de fronteira com o Uruguai e regiões de Territórios da Paz até 2014. O *Província de São Pedro* tem seu foco na área e população rural e foi estabelecido a partir de parcerias com outros órgãos do Governo Estadual, Prefeituras, Governo Federal e organizações da sociedade civil que incrementam o acesso da população à internet.

Tais casos contemplam o letramento digital no âmbito das políticas públicas. Porém, ele também pode ser encarado como uma prática cultural, pois admite formas de interação que fazem com que o indivíduo possa “[...] participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica”. (XAVIER, 2005, p. 134). Dessa forma, por se tratar de uma prática cultural, a própria interação nos ambientes das TICs exige também conhecimentos ligados à cultura digital, a cibercultura.

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que, embora as habilidades cognitivas, motoras e linguísticas sejam importantes para o letramento digital, é preciso um conhecimento que ultrapassa esses domínios, pois essa modalidade de letramento também é algo social e cultural, adquirido com a prática e outras experiências.

Soares sugere uma pluralização do termo letramento digital. Segundo a autora, é necessário que se “[...] pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”. (2002, p. 155).

Nesse sentido, Buzato (2006, p. 16) redefine o conceito o termo, pluralizando-o:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

A partir dessa discussão, percebe-se que o(s) letramento(s) digital(is) envolve(m) práticas de leitura e escrita mais complexas e que vão muito além da modalidade verbal escrita, estabelecendo o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos. Nesse contexto, os formatos múltiplos também podem desencadear o que Buzato (2006) chama de múltiplos letramentos, que têm em comum o fato de dependerem da mediação digital.

As práticas sociais e os eventos de letramento são mediados e efetivados por gêneros discursivos. (BAKHTIN, 2010). Dessa forma, nos eventos de letramento digital (entendidos aqui como um grupo de atividades sociais de leitura e escrita construídas com um propósito específico dentro do contexto digital), essa mediação é realizada pelos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2004), isto é, o letramento digital está intrinsecamente relacionado com o uso dos gêneros textuais digitais, em grande maioria concebidos em hipertexto.

O hipertexto é um texto digital, dinâmico, flexível, e sua composição difere do texto 'convencional' pois é formada por links, responsáveis por se ligar com outras páginas do mesmo tipo. Landow (1992) aponta essa característica ao definir que o hipertexto é um texto composto por blocos de textos, sob uma forma intertextual e re-centrável, pois seu ponto central de foco varia de acordo com rumo que o leitor faz ao realizar sua leitura, isto é, o hipertexto permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos na medida em que procede escolher seu trajeto em tempo real à leitura. Já Xavier (2004, p. 172) informa que “[...] o hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras”, algo que se assemelha ao texto impresso e que também relaciona a leitura em hipertexto à concepção interacionista de linguagem, pois se distancia da concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984), além de remeter à prática de letramento digital, pois esse texto digital exige do leitor a ativação simultânea de saberes múltiplos e integra em sua estrutura múltiplas semioses, as quais fazem parte de seu repertório individual no momento da leitura.

O hipertexto pode ser considerado um espaço para realização de eventos de letramento, uma vez que permite “[...] recursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links”. (GOMES, 2011, p. 15). Em conformidade com Koch (2002, p. 17) quando afirma que “[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”, o texto e o hipertexto são vistos como objetos de interação, pois é a partir deles que professor e aluno - leitores e escritores - interagem, trocando informações, fazendo inferências e criando sentidos, uma vez que cada texto é responsável por interações e ações distintas. Enquanto o texto impresso apresenta o dialogismo (BAKHTIN, 1995, 2010), o hipertexto também exerce essa função e mais, pois pode fazer com que o leitor dê rumo a sua própria leitura com simples ‘cliques’, a partir da estrutura digital e semiótica que compõe a estrutura do hipertexto. Nessa perspectiva, o hipertexto é visto como um promotor de construção social do conhecimento pela interação.

O letramento digital possibilita que o indivíduo veja além dos limites do código, como aponta Xavier (2005), ao verificar que ser um indivíduo letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte sobre o qual estão os textos digitais é também digital. Ou seja, nessa perspectiva, alguém que é letrado digitalmente tem capacidade de participar, de forma ativa, de eventos de letramento em contexto(s) digital(is), reconhecendo e relacionando textos falados ou escritos e, através disso, também criando inferências, uma vez que as práticas de letramento digital possibilitam mais que habilidades técnico-operacionais e, sim, habilidades cognitivas de leitura e escrita.

As habilidades de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias são práticas sociais que se incorporam gradativamente ao nosso cotidiano. Por essa razão, o uso social que se faz dessas práticas em contextos digitais contempla habilidades de uso da língua – mesmo que um indivíduo não seja alfabetizado, além de conhecimentos técnico-operacionais. Tais constatações constituem o letramento digital como um todo, pois envolvem a leitura e a escrita por meio dos seus usos sociais na sociedade da informação, fazendo com que essas práticas produzam significados e

sentidos à linguagem através do uso que fazemos dela.

Nessa perspectiva, em vista de tantos conceitos de letramento digital disponíveis na literatura, defino-o como um conjunto de práticas sócio-discursivas em ambiente(s) digital(is), mediadas pelas TICs em dimensões técnicas, sociais e hipersemióticas, as quais são marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos posicionados sócio-historicamente na sociedade da informação. Nesse sentido, esse será o conceito adotado ao longo deste estudo. Para tanto, a próxima seção abordará algumas discussões sobre o letramento digital do professor.

### 2.2.3 Perspectivas sobre o(s) letramento(s) digital(is) do professor

As novas tecnologias modificaram as relações de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Atualmente pensar em letramento(s) digital(is) no âmbito escolar é pensar em como o uso das TICs pode influenciar nos processos de ensino e aprendizagem, pois a escola ainda figura como uma das principais agências de letramento e, pensando sobre a formação do aluno como cidadão dessa nova ordem social, o professor possui um papel fundamental nesse processo.

Nesse sentido, é importante que o professor esteja constantemente se aperfeiçoando com a finalidade de aprimorar sua prática e adequá-la à realidade que os alunos e a sociedade estão vivendo. À medida que o educador aperfeiçoa sua própria formação, ele também fortalece seu aprendizado, ora assumindo o papel de formador, ora de formando, ao exercer as atividades de aluno no processo de aprimoramento profissional.

Por essa razão, adequar o espaço digital à prática docente é uma tarefa que exige disciplina e pesquisa. O uso das tecnologias na formação do professor tem sido um ponto referencial na busca de ofertar uma educação de qualidade, e que oportunize ao aluno-educador reflexões, a fim de que ele possa analisar e comparar seus conhecimentos no incentivo de uma construção permanente do seu saber.

Letrar digitalmente alunos que já crescem vivenciando suas atividades com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação é um desafio, pois alguns conhecem, muitas vezes, essas tecnologias mais que os seus professores. Sob esse aspecto, diferentes estudos têm contemplado as dificuldades dos professores em enfrentar as demandas suscitadas pelas novas tecnologias. (SOUZA, 2007;

FREITAS, 2009; VALERIO, 2011, GUERRERO, 2013). Entre as principais, encontra-se a resistência da escola e dos docentes em lidar com as mudanças e tecnologias. Nas escolas que proporcionam o acesso a diferentes tecnologias para a prática do professor, um dos obstáculos relatados é a falta de estrutura física para o eficaz desenvolvimento do letramento digital de professores e de alunos.

Nesse contexto, é importante que sejam tomadas providências, não só no âmbito de trabalhos que possam desenvolver a formação dos professores em relação ao letramento digital, mas também nas questões de infraestrutura, aliado a conjuntos de projetos e ações que possam oferecer suporte ao docente para seus fins pedagógicos. Também “[...] é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido como útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade à parte, desinteressante e inacessível”. (COSCARELLI, 2007, p. 39).

Dessa forma, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o uso das TICs na prática docente também deve ocorrer pelo intermédio da reflexão do agir do docente e do processo de ensino aprendizagem, como contempla Bronckart (2009, 2006). Nos momentos de reflexão sobre sua prática é que o professor pode ver a real necessidade de integrar ao seu trabalho o uso das novas tecnologias, como pondera Freitas (2009, p. 8), pois, segundo a autora,

Não se trata apenas de informatizar a escola, mas os professores precisam compreender o próprio contexto em que vivem os seus alunos no qual a informatização já se faz presente, mesmo sabendo que há ainda um grande grupo de nossa população que se encontra em estado de exclusão digital.

A escola é um espaço de intensa interação social, mas é um ambiente que também deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo elos entre conhecimentos e se consolidando como um novo elemento de cooperação e transformação. Por essa razão, agregar o uso das novas tecnologias nas práticas de linguagem é promover uma ressignificação do ensino de língua materna, uma vez que o ensino mediado pelas TICs “[...] envolve práticas sociais que podem potencialmente promover a construção de conhecimento e significados e, portanto, não pode ser isolado a partir dos contextos em que estes são produzidos”.

(GUERRERO, 2013, p. 168, tradução nossa<sup>22</sup>).

Desse modo, para que isso seja concretizado, educadores devem refletir e aplicar alternativas adequadas para o desenvolvimento e o fortalecimento de práticas sociais que utilizam as TICs – que vêm gradativamente substituindo o papel como suporte para as informações e as comunicações digitalizadas. Porém, para que o letramento digital efetivamente ocorra nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário mais do que o uso dos suportes tecnológicos, se faz necessário o uso dos gêneros textuais digitais, que podem estar relacionados aos contextos sociais e culturais dos discursos e comunicações.

Nesse sentido, a melhor forma de integrar o uso das novas tecnologias aos processos de ensino aprendizagem em aulas da Língua Portuguesa é a integração das práticas de linguagem ao uso dos gêneros e suportes textuais digitais. Sobre esse aspecto, a próxima seção contemplará o uso dos gêneros nas práticas de linguagem aliadas à tecnologia, de acordo perspectivas distintas, como os documentos oficiais e as concepções para o ensino de língua materna.

### **2.3 Ensino de Língua Materna mediado pelas TICs**

O objetivo desta seção é discutir alguns conceitos relacionados ao ensino de língua materna mediado pelas TICs, a partir das concepções sobre letramento digital apresentadas na seção anterior. Dessa forma, a primeira parte aborda algumas questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa mediado pelo uso das tecnologias, segundo as informações dos documentos oficiais.

Na segunda parte, discutem-se noções sobre o trabalho com gêneros e suportes textuais digitais, a fim de consolidar o ensino de língua materna com eventos e práticas de letramento, visando à reflexão crítica voltada à prática social.

#### **2.3.1 O ensino mediado pelas TICs nos documentos oficiais**

Em 1998, o governo brasileiro instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de orientar professores de diferentes áreas. Para o ensino fundamental, os PCNs são divididos em duas partes, uma contempla o ensino de

---

<sup>22</sup> “[...] involves social practices that can potentially promote the construction of knowledge and meanings and therefore cannot be isolated from the contexts in which these are produced”.

primeira a quarta série (anos iniciais), e a segunda parte (anos finais) contempla os referenciais para o ensino do quinto ao oitavo ano (agora nono). Para o ensino médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o referencial curricular apresenta um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos.

Mais recentemente ainda, em 2009, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul lançou como base para a educação desse Estado os Referenciais Curriculares do RS – *Lições do Rio Grande*<sup>23</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Esse documento tem ancoragem teórica interacionista e propõe uma nova abordagem para o ensino de Língua Portuguesa.

Diante dessa realidade, Kleiman (2010, p. 9) também reflete sobre a questão dos documentos oficiais no ensino de língua materna:

A proposta dos PCNs de fundamentar o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar referência de determinado gênero.

Ao lidar com Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enfatizam-se propostas relativas às disciplinas dessa área. Nesse contexto, seguem alguns excertos dos PCNs e também dos os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa mediado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

O referencial curricular estadual, *Lições do Rio Grande*, destaca que “Para uma educação de qualidade é necessário levar às escolas a tecnologia da informação”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 6). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (quinto ao oitavo ano) apresentam um capítulo dedicado ao ensino de língua portuguesa mediado pelas TICs, intitulado *Tecnologias da informação e Língua Portuguesa*. O capítulo trata das novas tecnologias como suportes para aulas mais interativas, sem mencionar a questão de gêneros. Utilizando o computador como suporte, o referencial curricular destaca o uso do processador de textos como tecnologia para produção textual, leitura, revisão de texto e aspectos gramaticais. O referencial também aborda o uso de CD-ROM, multimídia e hipertexto como recursos potenciais e aliados ao ensino,

---

<sup>23</sup> Aqui, especificamente se refere ao volume I do Referencial curricular da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na seção de Língua Portuguesa e Literatura.

por “[...] combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares” (BRASIL, 1998, p. 90).

É interessante notar que, apesar de focar o uso de diferentes tecnologias, esse excerto dos PCNs do Ensino Fundamental não faz menção ao trabalho com gêneros textuais. Ao mencionar o uso das novas tecnologias no ensino de língua, os referenciais consideram as tecnologias como suporte e não levam em consideração os benefícios que o trabalho com os gêneros pode oferecer aos eventos de letramento em sala de aula. Tal observação pode estar relacionada ao fato de que os PCNs foram desenvolvidos no final dos anos 1990, quando a internet não tinha uma vasta abrangência aqui no Brasil. Já Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), detalham aspectos relacionados ao trabalho com textos digitais, algo que parece demonstrar uma preocupação com o ensino mediado pelas TICs no âmbito dos textos digitais apenas no Ensino Médio, além de serem desenvolvidos com uma diferença de oito anos em relação aos PCNs, quando a internet já estava mais difundida no país.

Entre os conceitos e competências gerais desenvolvidos ao longo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) está a divisão dos textos em verbal, não-verbal e digital. A linguagem é um conceito-chave abordado ao longo do documento que perpassa os conteúdos e as disciplinas apontadas no referencial curricular. Segundo o PCNEM (2002, p. 46), as competências e habilidades estão no trabalho com “[...] linguagens que usam o computador como suporte”. Todavia, “[...] não basta poder comprar ou possuir uma tecnologia, é preciso aprender a usá-la e, de preferência, a usá-la bem”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 26). Nesse sentido, para o ensino de Língua Portuguesa as práticas de linguagens devem usar o computador e as tecnologias como suporte em uma prática de letramento com o uso dos gêneros, que será explanada ao longo deste estudo.

O PCNEM destaca nas áreas de Linguagens e Códigos o uso de novas tecnologias, como o computador e a Internet. Esses recursos fazem a integração entre as competências e habilidades com a aplicação de tecnologias da comunicação e da informação, em situações relevantes, nas quais a escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela, com o objetivo de promover metodologias importantes para a sistematização dos conhecimentos como usar a Internet para realizar práticas de leitura não-linear em hipertextos; produzir textos

com usos diversos, a fim de enfatizar a publicação em suporte que permita maior circulação social; utilizar gravação em vídeo de um debate regrado a fim de que se promova a análise crítica da expressão oral, por exemplo. Uma das preocupações dos PCNEM é a de que “[...] o conhecimento acadêmico não desfigure as práticas sociais”. (BRASIL, 2002, p. 52). Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa mediado pelas novas tecnologias deve estar relacionado às práticas de letramento, tais práticas contemplam “[...] utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros)” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 40), como aponta o referencial curricular estadual.

De acordo com o PCNEM, o contato com hipertextos em meio eletrônico deve propiciar que o aluno trabalhe com links e “[...] adquira e acione mecanismos que impeçam sua dispersão ao pesquisar na mídia eletrônica – e, muito além disso, saiba selecionar, no hipertexto, as informações pertinentes ao problema que procura resolver” (BRASIL, 2002, p. 49), uma vez que o hipertexto pode ser útil em atividades de leitura e suas características são comparadas a um texto que une o verbal e o visual.

Em relação ao letramento digital do professor, o referencial curricular estadual enfoca a capacitação de professores para o uso nas TICs em sala de aula. Dessa forma, desde 2009, o referencial já contemplava a parceria do estado do Rio Grande do Sul com o MEC, no ProInfo, através da instalação de laboratórios de informática, com computadores e *softwares* educacionais. Nesse sentido, tanto o referencial curricular estadual, quanto o referencial curricular nacional discutem o que já foi abordado na seção anterior, o fato de que todo professor deveria agregar o uso das novas tecnologias às suas práticas e às suas atividades diárias, algo que também está relacionado à administração da formação contínua do professor, a fim de que o professor proponha práticas de linguagem eficazes, em que os alunos possam “[...] reconhecer nas tecnologias de informação e de comunicação possibilidades de integração de diferentes linguagens, códigos e meios de comunicação, bem como o modo como se relacionam com as demais tecnologias”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 41).

A partir da instituição dos PCNs, ocorreu a oficialização da adoção da noção de gênero discursivo como objeto de ensino, pois o documento apresenta como

ponto de partida do ensino os gêneros textuais. Nesse contexto, a próxima seção contempla o conceito e caracterização dos gêneros textuais digitais.

### 2.3.2 O trabalho com gêneros e suportes textuais digitais

A visão dos gêneros textuais em suas formas múltiplas, as quais resultam de transformações históricas e necessidades sociais diferentes de cada época com finalidades determinadas ainda tematiza discussões entre estudiosos preocupados com o ensino de língua portuguesa. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a institucionalização desse discurso se consolidou, pois o documento oficial percebe no gênero textual um recurso de fundamental importância para a construção da cidadania de qualquer estudante.

Os PCNs de Língua Portuguesa evidenciam o gênero como objeto de ensino e gêneros textuais como megainstrumentos para o agir comunicativo (SCHNEUWLY, 2004 *apud* BRONCKART, 2009) dos quais a escola pode se apropriar para as práticas sociais.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 147), “O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão” e “É com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso”. (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Atualmente a noção de gênero textual é um assunto que está em voga, porém, sob uma visão diferente da aristotélica. É usada em diferentes áreas, especialmente na linguística, a qual enfocou os estudos dos gêneros por volta dos anos 1960, “[...] quando surgiram a linguística do texto e a análise conversacional”. (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

No âmbito da filosofia da linguagem, um dos primeiros a estudar a noção de gênero foi Bakhtin, portanto, grande parte dos estudos sobre gêneros é consideravelmente influenciada por suas teorias. O autor introduziu a noção gênero no campo dos estudos da linguagem, abordando subsídios teóricos de forma ampla. Para Bakhtin, a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Assim, o autor destaca que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. (BAKHTIN, 2010, p. 261). Por esse fator, o estudo dos gêneros, incluindo sua

diversidade, é de enorme importância, pois todo trabalho de investigação linguística opera inevitavelmente enunciados escritos e orais, relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação.

Nesse contexto, o autor enfatiza a utilização da língua e define o que ele denomina por gênero do discurso:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Ao teorizar os gêneros discursivos Bakhtin (2010) enfatiza também a dificuldade de se conceituar os gêneros, uma vez que as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, implicando-a na diversidade de usos e, por consequência, na diversidade de gêneros. Para ele, “[...] a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 262) e porque cada campo dessa atividade apresenta um vasto repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica cada campo específico da atividade humana.

Marcuschi (2002), a partir da teoria dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2010), também conceitua os gêneros, denominados por ele como gêneros textuais:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Bakhtin, ao conceituar os gêneros discursivos, menciona a enunciação, reconhecida como o ato ou o efeito de enunciar - a apropriação da língua por dois interlocutores inseridos em um determinado contexto social. Em suma: não há enunciação sem dois interlocutores e sem que eles estejam inseridos num meio social do qual são participantes. Assim, a enunciação depende, *a priori*, de dois interlocutores e do meio social.

A situação imediata, como uma característica de todo enunciado, deveria estar relacionada à realidade social para ser plenamente realizável, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 112-113). Nesse contexto, para o autor, os participantes imediatos pressupõem os interlocutores envolvidos no processo da interação verbal, também resultado da interação com o meio, como defende Vygotsky (1988).

Nessa perspectiva, a relação entre os gêneros do discurso e interação verbal é mútua, pois “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2010, p. 302).

Marcuschi (2004, p.16) também destaca que “[...] os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar as realidades estanques”. Assim, se entende que, para tratar da classificação e identificação de um gênero, é preciso levar em conta o ambiente em que ele ocorre ou também o suporte em que ele está inserido.

O conceito de suporte textual foi cunhado por Marcuschi (2003, p.11) que o conceitua “[...] como um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Todo gênero possui um suporte, mas saber diferenciá-los pode ser algo complexo, uma vez que a natureza de determinado suporte pode ser matéria de diferentes outros, como o papel, por exemplo, que integra diferentes suportes como jornais, revistas, livros didáticos, entre outros. Segundo Marcuschi (2008), ainda há discussões sobre os suportes de gêneros, uma vez que os livros didáticos os tratam como portadores de gêneros, algo que pode causar confusões no contexto escolar.

Dessa forma, a partir das concepções relacionadas aos PCNs, é interessante verificar como eles tratam o uso dos gêneros e a questão dos suportes no ambiente escolar:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse contexto, os PCNs também conceituam os gêneros e enfatizam a sua organização:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Além dos PCNs, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul também encaram o texto como objeto de ensino. Além disso, abordam que a leitura pode ser promovida em sala de aula com diferentes gêneros discursivos e destacam que eles podem ser relacionados com a realidade dos alunos: “[...] ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

Em outra parte do texto, os Referenciais também destacam a importância dos gêneros nas atividades de leitura:

A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56).

Os Referenciais ainda exaltam a preferência de gêneros ligados às esferas distintas:

Nestes Referenciais Curriculares, privilegiam os gêneros ligados às esferas públicas: os gêneros institucionais (como as leis, os debates políticos ou as cartas de reclamação, etc.), os gêneros ligados à aprendizagem e à construção de conhecimento, ou à própria vida na escola (como a exposição oral, o verbete de enciclopédia, o artigo de divulgação científica, etc.), os

gêneros ligados à mídia de massa (como a notícia, o anúncio publicitário, etc.) e de forma especial os gêneros literários (a lírica, o drama e a narrativa, em todas as suas espécies e formas de atualização). Os exemplos listados confirmam que leitura e texto aqui não se referem apenas à forma escrita. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56).

No estudo e produção de texto, os Referenciais também auxiliam o trabalho do professor com sugestões de atividades direcionadas com o uso dos gêneros:

Para tanto, no estudo do texto, podem-se destacar as características de determinados gêneros, ou elementos culturais e estéticos referidos, ou marcas de intertextualidade, informações de história, literária ou não, importantes para a apropriação do lido, etc. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 61).

No que diz respeito às práticas mediadas pelos suportes relacionados às novas tecnologias da informação, os PCNs enfatizam que dados e informações dos suportes não podem ser encarados como um conhecimento.

A confusão entre os dois conceitos pode induzir o usuário a ver essa tecnologia como neutra e objetiva, pois sua configuração específica, sua história ainda recente e sua utilização social podem mascarar os elementos subjetivos e ideológicos presentes na construção mediada do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 52).

Ou seja, separados dos contextos de produção, os suportes digitais não podem exercer papel efetivo na vida do aluno. Os suportes textuais são imprescindíveis para a circulação dos gêneros. Sua função é “[...] fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 175). Por essa razão, o trabalho com as novas tecnologias em sala de aula deve proporcionar mais que o reconhecimento do computador e da internet como suportes, é necessário que, nas aulas de línguas, o professor utilize os textos e trabalhe com os gêneros emergentes desses suportes de uma forma que aborde a linguagem em uso.

A partir desses breves excertos, é perceptível que entre esses dois documentos parece haver um consenso de que o trabalho com a linguagem no ambiente escolar deve ser realizado por meio de tarefas que levem aos alunos o reconhecimento, a apropriação e a produção de diferentes textos – mais do que isso, esses textos também devem fazer parte da realidade e do universo social de cada aluno.

Visto isso, embora o trabalho com gêneros textuais pareça algo comum e

também louvável, no ambiente escolar alguns docentes ainda encaram como um desafio propor reflexões que sustentem a adoção da noção de gênero na escola, principalmente no espaço do trabalho escolar, quando esse deve ser adequado à realidade do aluno e agregado ao uso das TICs, conforme exposto na seção anterior. Em alguns casos, o ensino mediado pelas tecnologias é abordado somente sob a forma de suportes e as práticas de linguagem com o uso dos gêneros se passa despercebida.

Em relação às tecnologias, o ambiente da internet também oferece diversos gêneros textuais que estão sendo chamados de emergentes. Por causa dessa diversidade, não é possível caracterizar como somente um gênero textual todas as formas de textos que encontramos na web, justamente porque as intenções dos usuários e as próprias possibilidades de interação são inúmeras, além de que essas não são as mesmas nos chats, blogs, redes sociais, etc. Erickson (1997 apud Marcuschi, 2004, p. 17) informa que “[...] a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” e, à medida que se desenvolvem novos programas de interação on-line, também surgem novos gêneros, ou, pelo menos, os já existentes sofrem uma mudança considerável para necessitar de uma nova classificação. Ou seja, independente do ambiente em que se manifesta a interação verbal, também é possível verificar a evolução e ocorrência dos gêneros.

Diferentemente do que a metodologia tradicional de ensino propõe, o estudo com os gêneros requer uma nova concepção de linguagem – interacionista, uma prática teórico-metodológica na formação e também na ação do docente, a fim de que ela esteja aberta para essa nova tendência que melhor atende à compreensão do funcionamento da linguagem.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo explicita a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa de cunho qualitativo, levantando as razões que me fizeram seguir uma linha interpretativista com viés etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante.

A fim de garantir o cumprimento das exigências éticas e científicas fundamentais à defesa dos interesses, da integridade e da dignidade dos participantes pesquisados, o projeto desta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado sob o parecer consubstanciado de número 54600/2012, no mês de julho desse ano. Posteriormente à aprovação, iniciou-se a coleta de dados, constituída da observação participante, registros em diário de campo e realização de entrevistas com gravações em áudio.

Dessa forma, a seção 3.1 apresenta a concepção metodológica que guia este estudo; a seção 3.2 especifica os instrumentos utilizados para a coleta de dados; a seção 3.3 apresenta o contexto no qual a pesquisa está sendo realizada; a seção 3.4 apresenta os participantes da pesquisa e suas características mais relevantes para esta pesquisa e, por fim, a seção 3.5 apresenta a metodologia para a análise dos dados.

Em todas as situações da pesquisa, foram tomados cuidados a fim de que a identidade dos participantes fosse preservada. Para isso, foram disponibilizadas autorizações, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinadas pelos participantes da pesquisa. Em uma das escolas visitadas, também foi disponibilizada a Carta de Anuência, que também foi assinada pela direção da escola. A Carta de Anuência possui o objetivo de informar claramente às partes envolvidas todo o processo da pesquisa, que tem a finalidade única de produção de textos relacionados com o projeto. Com o mesmo objetivo, os nomes usados nos textos construídos a partir desses dados foram substituídos por outros fictícios.

#### **3.1 Concepção Metodológica**

Este estudo tem respaldo na pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista com viés etnográfico.

A pesquisa qualitativa procura interpretar fenômenos sociais em um determinado contexto. Segundo Silvermann (2009, p. 51), “[...] o principal ponto forte da pesquisa qualitativa é a capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar”.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se evidencia na medida em que os dados coletados não são analisados de forma estatística, isto é, são analisados e interpretados de acordo dados obtidos com os sujeitos participantes (entrevistas e observações), uma vez que esta pesquisa não tem interesse em medir a frequência e ocorrência em números de representações recorrentes, pois aqui pretende-se analisar essas representações dos sujeitos envolvidos (professoras de língua materna), com a finalidade de verificar como são os eventos de letramento digital promovidos por elas no contexto escolar.

Levantar e investigar as representações significativas das professoras é dar relevância à opinião dos sujeitos participantes da pesquisa, o que Flick (2009) classifica como pesquisa qualitativa interpretativa<sup>24</sup>, que usa o texto como material empírico (ao invés de números) e parte da noção da construção social das realidades em estudo, a fim de verificar as “[...] perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo”. (FLICK, 2009, p. 16). Por essa razão, a pesquisa adota uma perspectiva interpretativista em relação à análise dos dados, uma vez que este estudo leva em consideração as representações dos sujeitos envolvidos, sob a compreensão e a observação do pesquisador.

Esta pesquisa configura-se com viés etnográfico, pois não é um estudo etnográfico puro, apresentando algumas características da pesquisa etnográfica, uma vez que pretende contribuir para o estudo da prática escolar cotidiana, colocando o pesquisador em trabalho de pesquisa com investigação e análise de processos que ocorrem em determinado ambiente, verificando como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem e o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008). Pesquisas de cunho etnográfico fazem uso de teorias derivadas da antropologia e da sociologia para guiar o estudo. Como exemplo, estão os estudos de letramento, em sua postura sócio-antropológica, os quais podem

---

<sup>24</sup> O autor usa o termo pesquisa interpretativa, que pode ser entendido como pesquisa interpretativista.

sustentar esse fazer e trazer contribuições para pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada.

Nesse viés, por estar ancorada nas perspectivas socioculturais dos estudos de letramento, esta pesquisa implica olhar e interpretar as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita mediadas pelo uso das TICs nas representações de professoras de língua materna, adotando, para isso, elementos da pesquisa etnográfica como a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Para a análise dos dados gerados por meio das entrevistas, optou-se pela metodologia de análise *Interpretação do Agir*, Bulea (2010), dentro do quadro do ISD, Bronckart (2006, 2008, 2009).

### **3.2 Instrumentos de Coleta de Dados**

Um dos aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa consiste, de acordo com Flick (2009), na escolha adequada de métodos. Dessa forma, as técnicas utilizadas nesta pesquisa são a observação participante e a entrevista semiestruturada, com a finalidade de traçar um perfil das participantes da pesquisa.

De acordo com André (1997), tais instrumentos de coleta de dados contemplam as tendências atuais da pesquisa na escola, uma vez que a observação participante e as entrevistas são os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado.

#### **3.2.1 Observação Participante**

A observação participante ocorre quando há interação do pesquisador com a situação estudada, e este é por ela afetado. Assim, é importante constatar que, por meio da observação participante, é possível acompanhar o trabalho real (BRONCKART, 2006) do professor, com a finalidade de compreender as representações dos actantes, uma vez que, segundo Moscovici (1978, p. 45), as representações podem se manifestar “[...] por meio de observações, de análise dessas observações e de noções e linguagens de que se apropriam à esquerda e à direita, nas ciências e nas filosofias, e tiram as conclusões que se imponham”.

Para este estudo, a observação participante também foi escolhida por ser um

instrumento de coleta de dados já utilizado no projeto no qual esta pesquisa está inserida, acontecendo sob a forma de colaboração entre os pesquisadores, os professores bolsistas e os professores participantes da formação continuada promovida pelo mesmo projeto. Nesse viés, posso afirmar que a observação participante me afetou no sentido de conhecer melhor a realidade do ambiente de trabalho (escola) da professora investigada e também conhecer a prática pedagógica mediada pelos usos das TICs dessa professora, uma vez que a escola possui o ProUCA, e o contexto em que os alunos estudam é distinto da maioria das escolas.

Flick (2009) classifica a observação participante como um procedimento visual para coleta de dados, porém ela é instrumento que requer a utilização de outros sentidos. Nesse sentido, a observação participante foi um dos instrumentos adotados nesta pesquisa, especificamente para a coleta de dados de uma das professoras, a qual terá seu perfil detalhado ao longo deste capítulo.

### 3.2.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é uma das variadas formas de abordagem técnica do trabalho de campo numa pesquisa qualitativa. Geralmente ela é utilizada para o aprofundamento das questões da pesquisa e esclarecimento dos problemas observados. Ao longo da pesquisa, foram realizadas diferentes séries de entrevistas, que possuíam suas questões aprofundadas no transcorrer de cada grupo de perguntas.

A entrevista semiestruturada apresenta perguntas abertas, que possibilitam deixar o entrevistado expor todo o seu conhecimento, a sua posição sobre o assunto levantado, por meio da pergunta em questão.

A partir da entrevista semiestruturada com perguntas abertas, é possível adequar a interação entre entrevistador e entrevistado. De acordo com Flick (2009), a entrevista semipadronizada ou semiestruturada permite a inserção de novas perguntas que surgem no momento da entrevista face a face, redirecionado-a aos objetivos da pesquisa. Além disso, o entrevistado pode apresentar uma teoria subjetiva sobre o assunto, como também aponta o autor:

[...] esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta [...] estas questões são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado [...]. (FLICK, 2009, p. 149).

Assim se justifica a escolha desse instrumento de coleta de dados, uma vez que parece adequado para a coleta, para a identificação de representações e também para traçar um perfil de cada um dos sujeitos de pesquisa, com a finalidade de analisar suas respectivas representações posteriormente.

No apêndice deste trabalho, encontra-se o roteiro das entrevistas na íntegra, em que cada pergunta corresponde a uma etapa específica, um determinado assunto que engloba um grupo de questões, de acordo com os temas a seguir:

- a) Etapa 01 – Formação da professora e sua relação com as TICs;
- b) Etapa 02 – Uso profissional das TICs pela professora;
- c) Etapa 03 – Prática docente mediada pelas TICs;
- d) Etapa 04 – Letramento(s) e Prática Social.

As entrevistas desta pesquisa ocorreram em diferentes momentos, ao longo dos meses de junho de 2012 e março de 2013<sup>25</sup>.

### 3.3 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa está inserida em um projeto maior do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNISINOS. Por essa razão, a metodologia deste estudo está relacionada a um curso de formação continuada e às escolas em que as três professoras participantes deste curso (e desta pesquisa) trabalham, na rede municipal de uma cidade da região do Vale do Rio dos Sinos.

O curso de formação continuada semipresencial intitulado *Gêneros textuais e práticas sociais: construindo projetos didáticos de gêneros*, é promovido pelo projeto intitulado *Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental*<sup>26</sup>, coordenado pela professora doutora Ana Maria de Mattos Guimarães e com a professora doutora Dorotea Frank Kersch como pesquisadora associada do PPGLA/UNISINOS. O projeto

---

<sup>25</sup> Nem todos os dados das entrevistas foram aproveitados neste estudo, apenas os mais relevantes para traçar o perfil das professoras e a análise do agir nas suas representações. Por sua vez, os dados coletados não foram integralmente anexados, a fim de preservar a identidade das professoras investigadas.

<sup>26</sup> Ao longo deste estudo, as ocorrências para o projeto serão intituladas “projeto do Observatório” ou apenas “Observatório”.

tem o apoio da Capes/Observatório da Educação<sup>27</sup>, e é conduzido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de uma cidade da região do Vale do Rio dos Sinos. Fazem parte da equipe do projeto iniciado em janeiro de 2011, graduandos - bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

No curso, os professores constroem projetos didáticos de gênero (PDG) e os desenvolvem com seus alunos, visando à efetivação da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento da proposta do projeto, com a intenção de aumentar os índices de IDEB das escolas daquele município.

Dentro desse contexto, primeiramente optou-se pela escolha de algum docente que trabalhasse com língua materna em uma escola contemplada com o ProUCA e que também fizesse o curso de formação continuada promovido pelo projeto do Observatório. Porém, a partir das primeiras entrevistas realizadas com a professora escolhida e, ao longo da pesquisa, se viu necessária também a investigação das representações de mais algum docente em um contexto distinto: que trabalhasse com o uso das TICs em uma escola que não possuísse o ProUCA e que também estivesse realizando o curso de formação continuada promovido pelo projeto do Observatório, a fim de investigar como esses sujeitos lidam com as tecnologias em suas práticas de linguagem no ambiente escolar, já que durante a formação continuada todos os professores desenvolvem projetos de letramento, sob a forma de projetos didáticos de gênero.

Dessa maneira foram escolhidas três docentes que serão apresentadas e descritas na próxima subseção.

### **3.4 Participantes da pesquisa**

Como participantes de pesquisa, neste trabalho, estão três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: a professora Daniele, a professora Ivana e a professora Káthia<sup>28</sup>.

As três professoras são cursistas do curso de extensão de formação continuada do projeto do Observatório no segundo semestre de 2012, sendo que

---

<sup>27</sup> Observatório da Educação é um programa subsidiado pela Capes para promover pesquisas que privilegiem estudos sobre a educação.

<sup>28</sup> Nomes fictícios para preservar as identidades das professoras.

duas professoras (Ivana e Káthia) atuam como professoras bolsistas no mesmo projeto, no qual ingressaram no ano de 2012. Suas atuações no projeto do Observatório incluem o trabalho de pesquisa, reflexão sobre a prática pedagógica e o trabalho com projetos de letramento, os PDGs. Já a professora Daniele não atua como professora bolsista, ela é apenas cursista do curso de formação continuada promovido pelo projeto do Observatório. Nesse sentido, as aulas da professora Daniele foram observadas como forma de complemento ao desenvolvimento do seu PDG. Assim, o perfil de cada docente descrito ao longo desta seção foi elencado segundo a ordem alfabética, de acordo com as entrevistas concedidas pelas professoras que aconteceram entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013.

Durante o período das primeiras entrevistas, cada uma das professoras estava trabalhando em sala de aula com um gênero específico dentro de um PDG, ou seja, elas estavam desenvolvendo esses projetos didáticos de gênero com o auxílio do curso de formação continuada. A professora Daniele estava trabalhando o gênero *microconto digital* no suporte digital Twitter (rede social), a professora Ivana estava trabalhando o gênero *carta de solicitação de emprego* e a professora Káthia estava trabalhando o gênero oral *debate regrado*.

#### 3.4.1 Professora Daniele

A professora Daniele foi a primeira das professoras a ser entrevistada. As entrevistas com ela ocorreram em quatro etapas: a primeira no dia 19 de julho de 2012, com duração de 07min33seg, a segunda em 17 de outubro de 2012, com duração de 13min27seg, a terceira em 01 de novembro de 2012, com duração de 15min02seg e a última entrevista realizada em 23 de novembro de 2012, com duração de 58min50seg.

As entrevistas realizadas com a professora Daniele foram as mais longas, pois ela foi a primeira professora selecionada para investigação, por trabalhar numa escola contemplada com o ProUCA, que era um dos focos iniciais nos primeiros momentos desta pesquisa. Porém, como citado anteriormente, ao longo deste estudo e também por recomendação da banca na qualificação deste Mestrado, surgiu a necessidade de se investigar também o contexto de outros docentes em

escolas não contempladas com o programa, uma vez que, com isso, seria possível ampliar a investigação acadêmica no âmbito das representações de professores de língua materna em relação às práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias.

A professora Daniele teve quatro aulas observadas em 30 de maio de 2012, 06 de junho de 2012, 13 de junho de 2012 e 28 de junho de 2012. O objetivo das observações era constatar com a docente se relacionava com as TICs em sala de aula e também para verificar como eram as práticas de linguagem promovidas pela professora com o uso das TICs. A realização das entrevistas ocorreu nos dias em que suas aulas foram observadas. Assim, alguns registros das entrevistas em áudio contemplavam também conversas sobre as próprias observações. Os dados gerados a partir das entrevistas e observações das aulas da professora Daniele serviram para coletar suas representações e também constatar como ela se relaciona com as TICs em sala de aula. Os dados gerados são descritos e analisados posteriormente no capítulo dedicado à análise dos dados.

A docente tem trinta e dois anos e trabalha em duas escolas públicas municipais de cidades diferentes, ambas na região do Vale do Rio dos Sinos, totalizando quarenta horas de trabalho semanais. Na escola em que as aulas foram observadas, a professora atua com o ensino de Língua Portuguesa há quase três anos, atendendo a três turmas distintas (uma sétima série, uma oitava série e uma turma de progressão de estudos<sup>29</sup>, todas em 2012). Na outra escola, a professora trabalha somente com aulas de reforço, em educação especial.

Ela é formada em Letras/Português-Literatura há cinco anos e atua como professora há quatro anos. A professora não possui curso de Especialização na área, embora tenha informado que começou um, mas não chegou a concluir. Além da formação em Letras, a professora considera importante para o trabalho na escola um curso de nível médio profissionalizante na área de informática (Técnico em Processamento de Dados) concluído em 1997.

A professora é cursista da formação continuada proporcionada pelo projeto do Observatório desde 2012/1 e é a única das três professoras que não atua como professora pesquisadora nesse projeto. Além do curso promovido pelo projeto, a docente ainda realiza uma formação continuada semipresencial promovida pelo

---

<sup>29</sup> Turmas que existem nos três ciclos que compõem o Ensino Fundamental e que têm a função de dar conta da defasagem entre idade e escolaridade dos alunos.

ProInfo desde 2011, pois atua, como se disse, em uma escola que foi contemplada com o programa federal Um Computador Por Aluno (ProUCA) desde então – fator que ocasionou a escola da professora para esta pesquisa.

Daniele afirma não ter dificuldades em lidar com as TICs na sua rotina. Entre os usos do computador em casa e na escola, a professora afirma ser uma usuária competente das tecnologias, mesmo que atue numa escola que usa sistemas operacionais diferentes do que costuma usar em casa:

*“[...] eu não tenho muita dificuldade... porque eu já conhecia [...] já conhecia editor de texto, planilha, apresentação de slides, né... então pra mim eu acho que algumas coisas eu aproveitei e outras eu já conhecia. [...]”.* (Informação verbal<sup>30</sup>).

Por todos esses fatores citados, a professora Daniele, além de participar das entrevistas semiestruturadas, teve quatro aulas observadas (30 de maio de 2012, 06 de junho de 2012, 13 de junho de 2012 e 28 de junho de 2012) e foi acompanhada ao longo do segundo semestre de 2012 no curso de formação continuada, quando desenvolvia o seu PDG.

### 3.4.2 Professora Ivana

A professora Ivana concedeu três entrevistas ao longo de 2012 e 2013, as quais ocorreram em três etapas: a primeira no dia 24 de outubro de 2012, com duração de 30min41seg, a segunda em 17 de dezembro de 2012, com duração de 14min03seg e a terceira em 05 de março de 2013, com duração de 25min56seg. Os dados gerados a partir das entrevistas com a professora Ivana também serviram para coletar suas representações e traçar o seu perfil.

A docente tem quarenta e seis anos e atua há vinte anos no magistério, desde que se formou na graduação, em Letras/Português-Inglês. Na rede municipal, atua há sete anos, sendo que na escola atual ela está há quase três anos, trabalhando somente com o ensino de Língua Portuguesa com o Ensino Fundamental – Séries Finais (três turmas de oitavos anos em 2012). Além da escola da rede municipal (em que trabalha 20 horas semanais), a professora Ivana trabalha numa escola da rede estadual com o Ensino Fundamental – Séries Finais (sétimos e oitavos anos em 2012), totalizando 40 horas semanais de trabalho nas duas escolas.

---

<sup>30</sup> Entrevista concedida em 17 de outubro de 2012.

A professora afirma que, antes de realizar a formação continuada do projeto Observatório, não tinha o hábito de usar o computador e as tecnologias em suas aulas. Segundo ela, possui algumas dificuldades em lidar com as TICs no dia a dia, embora já tenha feito um curso de extensão na área de tecnologia, mas isso há pelo menos 20 anos atrás:

*“Eu não tenho vergonha de dizer porque realmente eu tenho assim... eu tenho toda uma questão assim... como eu vou fazer... eu já não sou por natureza uma pessoa fascinada por tecnologia, entende... eu uso quando estritamente necessário e ainda assim não me faz falta... eu não tenho interesse de ficar com um aparelho de celular de último tipo buscando e fazendo e acontecendo entendeu... eu sou muito prática assim... ai eu preciso fazer isso como é que eu faço entendeu? Eu percebo que eu só aprendo eu só tenho interesse a partir do momento que aquilo realmente me faz falta e vai ter um sentido pra mim“. (Informação verbal<sup>31</sup>).*

Ivana também cursa desde agosto de 2011 o curso promovido pelo projeto Observatório, no qual ingressou como professora bolsista do mesmo projeto em abril de 2012.

### 3.4.3 Professora Káthia

As entrevistas com a professora Káthia ocorreram em duas etapas: a primeira no dia 28 de janeiro de 2013, com duração de 52min37seg e a segunda em 31 de janeiro de 2013, com duração de 44min56seg. Os dados gerados a partir das entrevistas serviram para também para coletar suas representações e traçar o seu perfil, que segue abaixo.

A professora Káthia tem quarenta e quatro anos e atua como professora há doze anos, embora seja formada em magistério há vinte e seis anos. É formada em Letras/Português-Literatura desde 2004 e possui um curso de Pós-Graduação *latu sensu* (Especialização), concluído em 2012.

Ela atua na rede municipal há dez anos, com carga horária semanal de 20 horas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (currículo). Além do trabalho na rede municipal, ela também trabalha 34 horas semanais em uma escola da rede estadual há treze anos, onde atua como diretora no turno da noite e como professora de Língua Portuguesa no turno da manhã, Ensino Fundamental – Anos Finais (sextos anos).

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida em 24 de outubro de 2012.

A relação da professora com as tecnologias se dá em atividades diárias com o uso do computador e da internet em casa e na escola. Segundo a professora, mesmo usando o computador e a internet para fins diversos, ela ainda possui dificuldades em lidar com as TICs:

*“[...] eu nunca fiz curso, nenhum de informática. Eu/eu tenho bastante dificuldade. bastante, assim... Excel eu não tenho conhecimento, assim. Eu sei, assim o básico do básico e ainda mesmo, ãhn, o próprio editor de texto também eu começo... a internet eu uso, uso as redes sociais [...] mas ainda com bastante dificuldade. [...] sabe que às vezes eu penso assim ó: que eu/eu deveria ter avançado mais...”. (Informação verbal<sup>32</sup>).*

Apesar de não ter feito cursos na área de tecnologias, a professora tem o hábito de realizar cursos de formação continuada em diferentes segmentos, pois atua com as séries iniciais, trabalhando com diferentes componentes curriculares. Ela frequenta desde agosto de 2011 o curso promovido pelo projeto Observatório onde ingressou como professora bolsista do mesmo projeto em outubro de 2012.

### **3.5 Metodologia de Análise dos Dados**

A primeira etapa da pesquisa consistiu na produção dos dados a partir das entrevistas e observações, a fim de investigar a relação das professoras com as TICs e coletar as suas representações. Nesse viés, para a análise dos dados foi escolhido o recurso intitulado *Interpretação do Agir*, que é uma metodologia específica para análise do agir no trabalho, criada pelo grupo LAF, Bulea (2010), ancorado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD. (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Esta metodologia de pesquisa busca compreender a realidade das situações de trabalho, investigando e analisando representações, especialmente dos indivíduos em relação ao trabalho real e ao trabalho prescrito.

As representações sobre as práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias, no caso deste estudo, têm como foco o sistema de representações individuais e coletivas fruto das interações das actantes, ou seja, das professoras investigadas.

Segundo os preceitos do ISD descritos anteriormente, é possível constatar que trabalho real é visto como as atividades promovidas realizadas pelas

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida em 28 de janeiro de 2013.

professoras no contexto escolar. Assim, essa análise do agir busca compreender o que Bulea (2010) define como *trabalho representado* das professoras, isto é, as interpretações do trabalho das professoras, como elas entendem as suas atividades ao que seja promover práticas de linguagem com o uso das tecnologias, como conhecem, concebem e teorizam sobre como foi e como deveria ser esse processo no âmbito escolar, “testemunhando assim *representações* que estas têm delas ou que constroem de si”. (BULEA, 2010, p. 84).

O agir de cada actante pode se constituir de um trabalho, cuja estrutura pode ser formada por documentos institucionais, tarefas ou descrições dos próprios actantes, como no caso das entrevistas. Dessa forma, o gênero textual selecionado para a análise do agir do trabalho real do professor é a entrevista – método de coleta de dados já citado anteriormente.

Segundo Bulea (2010), as entrevistas são heterogêneas no plano enunciativo, uma vez que elas se caracterizam por mobilizar vários tipos de discursos e sequências, independentes da temática evocada durante o processo de entrevista. Dessa forma, a análise dos dados acontece por meio da identificação e interpretação dos elementos ou expressões mais significativas que denotam opiniões a respeito do tema exposto por meio da dinâmica da entrevista.

De acordo com Bronckart (2006, p. 150), as entrevistas têm a função de fornecer “[...] uma ilustração visual e sonora da realização das tarefas, permitindo uma leitura da base ‘objetiva’ sobre a qual são construídas as representações sobre o trabalho dos conceptores e dos trabalhadores”. Já Bulea (2010, p. 118) compara as entrevistas a uma “dinâmica da situação de interação, ou a cada uma dessas situações de atividade linguageira poligonal”.

Nesse sentido, as entrevistas realizadas com as professoras foram registradas em gravador de áudio e posteriormente transcritas. Como não é foco da pesquisa, as marcas de prosódia e as entonações não foram transcritas, pois a metodologia de análise enfoca as marcas de modalização e outros elementos constitutivos da abordagem textual discursiva.

### 3.5.1 Segmentos Temáticos

As falas foram agrupadas e rotuladas de acordo com *conteúdos temáticos* ou *princípios temáticos* elaborados pelo entrevistador (BRONCKART, 2006; BULEA,

2010), ou seja, foram agrupadas pelos temas mais relevantes nas entrevistas.

Os segmentos temáticos são formados por duas categorias de segmentos. Os *Segmentos de Orientação Temática* (doravante SOT) são os de introdução de um determinado tema elaborado pelo entrevistador, classificados após o agrupamento dos temas expostos nas entrevistas. A partir da organização dos SOT e dos *Segmentos de Tratamento Temáticos*, a partir de agora intitulados STT, foi possível chegar às representações das professoras participantes, desenvolvidas no agir das actantes.

Com a finalidade de explicar o que são os STT, é importante compreender que o estudo das representações no viés do ISD concebe os indivíduos como sujeitos históricos que estão sempre imersos em uma coletividade, a partir de interações.

Nesse contexto, as representações identificadas com as entrevistas levam em conta a formação sócio-histórica dos sujeitos envolvidos e se manifestam por meio de textos orais ou escritos. A interação entre os actantes promove o agir verbal, que é troca de conhecimentos semiotizados, por meio de signos que contêm conceitos objetivos e subjetivos do mundo exterior. Segundo Bronckart (2009), esses conhecimentos semiotizados se evidenciam por meio dos STT, reconhecidos como unidades lexicais carregadas de significado escolhidas pelo agente em cada interação.

Dessa forma, o STT é um segmento produzido pelo entrevistado em resposta a uma questão proposta pelo entrevistador. Em suma, é uma resposta, um corte realizado por meio dos assuntos que emergiram nas entrevistas, com a finalidade de organizar a análise das opiniões dos actantes. O STT pode assumir formas diversas, de acordo com a pergunta introduzida pelo entrevistador.

### 3.5.2 Figuras de ação

A partir das definições sobre as duas categorias de segmentos temáticos, a análise das entrevistas parte de recortes específicos de acordo com temas diversos, segundo as etapas das entrevistas, descritas na seção 3.2.1. Após o recorte dos temas, os STTs passaram por uma categorização, o que Bulea (2010) denomina como *figuras de ação*.

O termo *Figura de ação* (BULEA, 2010) ou *Figura do agir* (BRONCKART, 2006) designa as configurações interpretativas transversais e recorrentes do agir, oriundas a partir da análise do conjunto dos segmentos temáticos que focalizam o agir das actantes. Segundo Bulea (2010, p. 100), cada figura de ação é uma figura interpretativa do agir, que surge a partir “Do ponto de vista de sua organização enunciativa e dos mecanismos linguísticos que fundamentam a compreensão do agir” fazendo com que os documentos em análise – no caso das entrevistas, neste estudo – comportem um conjunto de características igualmente transversais que marcam por sua regularidade e sua recorrência. Dessa forma, Bulea (2010) apresenta as figuras como *produtos interpretativos* que resultam da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema do segmento temático e os tipos de discurso, os quais são responsáveis pela organização do conteúdo temático, além de outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos.

As figuras de ação visam a analisar a influência que o agir exerce eventualmente na dimensão linguística dos tipos de discurso, nas modalidades de elaboração das representações que cada actante tem do seu trabalho. Nesse sentido, são elencadas cinco figuras de ação propostas por Bulea (2010):

- a) **Ação ocorrência:** a ação ocorrência, também conhecida como ação situada, é caracterizada por forte um grau de contextualização. Normalmente, há a mobilização de um duplo contexto (contexto imediato do actante e o particular, evocado pelo actante). Em relação às marcas de agentividade, é marcada no texto por pronomes em primeira pessoa (singular, plural), havendo a forte implicação do actante nos dois contextos evocados. Além disso, apresenta marcas no texto que mostram relações de temporalidade no que diz respeito ao momento da enunciação. As localizações temporais dessa figura de ação podem apresentar relações de anterioridade (com verbos no pretérito perfeito e imperfeito); de posterioridade (com verbos no futuro composto e futuro simples); e de simultaneidade (com verbos presente do indicativo). Essa é a figura de ação mais comum nos segmentos temáticos, pois o contexto situacional e

a identificação do actante são traços marcantes.

- b) **Ação acontecimento passado:** é caracterizada pela captação retrospectiva do agir na sua singularidade, mas sem relação com a situação de produção de linguagem. Há contextualização, mas ela é fragmentária e seletiva. O acontecimento é evocado pelo actante, que utiliza a relação de temporalidade relacionada ao passado, antes do momento da enunciação, e opta pelo misto relato interativo ou pela narração para contar os fatos. Essa figura de ação tem um valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões, tratando-se de incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa. As marcas de passado acontecem por expressões temporais, localizadas no início do segmento, o que mostra que o conteúdo temático mobilizado é primeiramente e explicitamente distanciado dos parâmetros temporais da situação de interação.
- c) **Ação experiência:** a figura de ação experiência é caracterizada como cristalização pessoal de múltiplas ocorrências (do agir) vividas, o que remete à experiência do actante, a partir da repetição de atividades práticas de uma mesma tarefa. Está mais ligada a um contexto singular e se apresenta como descontextualizada do agir, embora seja assumida pelo actante, se apresentando como aplicável a cada contexto. Apresenta sintagmas e modalizadores que tenham o mesmo valor e pelo presente genérico dos verbos. Diferentemente da ação ocorrência, que é estruturada segundo o eixo de referência da situação de interação e comporta múltiplos eixos locais, ela está estruturada segundo um único eixo. Há coexistência e funcionamento de várias formas pronominais, sendo a mais frequente as formas em segunda pessoa, com valor genérico, que pode alternar com primeira pessoa ou com o “pronome” *a gente* (*nós*), que revelam uma menor implicação do actante, o que é confirmado pela oscilação entre o actante se colocar no texto como ator ou como agente das ações.
- d) **Ação canônica:** é caracterizada como um agir captado sob a forma de “[...] construção teórica, abstração feita de todo contexto das propriedades do actante que a efetua” (BULEA, 2010, p. 141). É descontextualizada,

com validade geral, evocando instâncias externas, que se responsabilizam pelo que é dito, dependendo sempre de normas em vigor. É caracterizada por uma evocação genérica dos fatos que não se relacionam nem com a situação de interação nem com qualquer origem temporal e por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado. O actante é neutralizado no discurso e o eixo de referência temporal é não limitado e geralmente não situado, com formas do presente genérico. Os procedimentos são expostos de forma cronológica, focalizando o próprio cuidado ou normas exteriores que regulam o agir.

- e) **Ação definição:** a figura de ação é caracterizada como sendo o agir captado enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de alvo de uma redefinição por parte do actante. Sua temporalidade não é limitada e conta com a presença de modalizadores verbais no presente genérico, comportando um número reduzido de relações predicativas fortes (sujeito + verbo). A agentividade é quase inexistente, mas muito fortemente marcada do ponto de vista enunciativo, sendo essa ação a figura que comporta o maior número de mecanismos de posicionamento enunciativos. Essa figura de ação também é descontextualizada e manifesta, de forma determinante, o trabalho interpretativo do actante, que reinterpreta o seu agir, utilizando necessariamente o repertório linguístico, que está disponível em sua língua, mas utiliza-o de forma diferente, mobilizando o verbo ser como marca de atribuição de propriedade (“é *um* momento”, “é *um* ato”), uma vez que ressignifica a ação e a compreensão do agir de cada actante.

Neste estudo, a partir dos recortes das entrevistas em segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT), algumas figuras de ação foram identificadas, de acordo com as semelhanças discursivas elencadas na pesquisa desenvolvida pelo LAF. Algumas estruturas no conjunto de cada entrevista podem propor uma alternância das figuras de ação, que consiste na presença de duas ou mais figuras de ação num mesmo STT. De acordo com Bulea (2010, p.159-160), a alternância das figuras de ação “[...] revela a onipresença do processo interpretativo, que se concretiza pela construção de ângulos de compreensão

diferentes entre si, mas orientados para a mesma realidade”.

Anteriormente à classificação de cada figura de ação, de acordo com a identificação das características principais nos STT, também foram reconhecidos os tipos de discursos presentes nos segmentos temáticos, fundamentais para o processo da abordagem textual discursiva.

#### 3.5.4 A organização textual na interpretação do agir

A interpretação do agir das actantes mobiliza um conjunto de procedimentos de análise textual, uma vez que os discursos produzidos nas entrevistas apresentam diferentes estruturas, podendo mostrar variadas concepções relacionadas ao que cada actante tem da dimensão do agir.

Segundo Bulea (2010), as escolhas e os encadeamentos temáticos não são evidentemente imputáveis aos actantes, mas à própria dinâmica da situação de interação promovidas pelas entrevistas, as quais apresentam “[...] igualmente uma heterogeneidade sensível ao plano propriamente enunciativo” (BULEA, 2010, p. 122), por mobilizarem vários tipos de discurso, tais como o discurso interativo (organizado em relação direta com os parâmetros da situação de interação), o relato interativo (tipo de discurso organizado sob a forma de narrativa temporal) e o discurso teórico (presentes em certas partes da entrevista com organização semelhante aos discursos dos textos institucionais e com predominância do discurso indireto).

Nesse sentido, com a finalidade de identificar os tipos de conteúdos mobilizados nos discursos das professoras entrevistadas, primeiramente é necessário realizar uma análise global dos segmentos temáticos de forma isolada (BRONCKART, 2008) para posteriormente identificar os tipos de discurso, os modos como eles se organizam temporalmente, a partir de conceitos e métodos usados na análise dos textos em torno do agir.

#### 3.5.4 Abordagem textual discursiva

A abordagem textual discursiva contempla a análise com base em três elementos: as características gerais dos textos, as dimensões do agir e o os meios

linguísticos utilizados na formação textual do agir.

De acordo com as explanações da seção 2.1.2.1, cada um dos três elementos da abordagem textual discursiva parte do texto como unidade comunicativa. Assim, para a abordagem, foram levados em consideração os seguintes aspectos em relação a cada um dos elementos citados anteriormente.

- a) **Características gerais dos textos:** esse elemento procura informar aspectos da infra-estrutura textual, a partir da organização dos segmentos temáticos, como os gêneros textuais a que pertencem os discursos dos actantes, os tipos de discursos que constituem as planificações (discurso interativo, relato interativo ou discurso teórico), organização temporal que os discursos evidenciam com a finalidade de apontar as características globais dos textos e em que segmentos de textos aparecem as figuras de ação.
- b) **Dimensões do agir:** esse aspecto procura informar quais são as dimensões do agir consideradas ou tematizadas nos textos produzidos, tais como a sua estrutura e informações externas das entrevistas, além dos resultados esperados e/ou obtidos com o agir e das hipóteses sobre a situação de produção de linguagem em relação ao agir dos actantes.
- c) **Meios linguísticos utilizados:** informam quais são os processos e as estruturas linguísticas mobilizadas para exprimir as dimensões do agir, tais como os mecanismos de textualização com suas propriedades nominais (substantivos e pronomes) e verbais nos processos constitutivos do agir, assim como os mecanismos enunciativos presentes nas unidades de modalização<sup>33</sup> (verbos, advérbios e adjetivos) que indicam o posicionamento do actante no seu discurso.

A partir dessas considerações, o próximo capítulo contempla a análise e discussão dos dados, a partir das entrevistas marcadas por alternâncias temáticas de acordo com esses tipos de discurso – o que estabeleceu a escolha dos conteúdos temáticos e as próprias figuras de ação, expostas e analisadas em seguida.

---

<sup>33</sup> Bulea (2010) utiliza o termo modalizador para se referir aos verbos (modalizadores verbais) e advérbios (modalizadores adverbiais) presentes no discurso. Os modalizadores fazem parte das configurações de unidades linguísticas, conhecidas como marcas de modalização no discurso.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste estudo é coletar e analisar as representações das professoras de língua materna ao que seja promover práticas de linguagem mediadas pelas TICs. Assim, a primeira seção deste capítulo é dedicada à análise das observações feitas nas aulas da professora Daniele e, posteriormente analisam-se os discursos das três docentes produzidos nas entrevistas.

Dessa forma, com o objetivo de constatar se as práticas de linguagem se configuram como eventos de letramento digital, este capítulo pretende analisar os dados coletados a partir das teorias subjacentes a esta pesquisa. Sendo assim, o quadro teórico usado para análise dos dados fundamenta-se na teoria das representações (MOSCOVICI, 1978; BRONCKART, 2009), sob o procedimento de exame *Interpretação do Agir* (BULEA, 2010) de acordo com a perspectiva teórica do ISD. (BRONCKART, 2006, 2008, 2009).

Para tanto, para a análise dos dados dos discursos<sup>34</sup>, foram necessárias as seguintes fases de tratamento dos dados, segundo os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior:

- a) recortes dos segmentos temáticos;
- b) definição dos temas das representações a partir dos recortes;
- c) análise e abordagem textual discursiva.
- d) identificação e análise das figuras de ação;

Desse modo, os temas selecionados para a interpretação do agir foram elencados segundo a sua importância e a ordem de aparição nas entrevistas. Já as observações das aulas da professora Daniele serviram para traçar o seu perfil, outrora descrito no capítulo anterior.

---

<sup>34</sup> Durante a análise dos dados algumas palavras foram destacadas (negrito e/ou sublinhado). São informações que merecem destaque, pois são palavras que emergem nos discursos das professoras e que podem manifestar suas representações.

#### 4.1 Análise das Observações

Conforme descrito anteriormente, a professora Daniele teve quatro aulas observadas. A escolha da turma que seria observada para a coleta de dados foi realizada por meio de uma observação prévia das três turmas<sup>35</sup> da professora, além de conversas com a docente. A primeira turma é de progressão de estudos (aqui chamada de turma A). Nessa turma estão alunos do sétimo e do oitavo anos. A segunda turma também é de progressão de estudos, com alunos de quarta a sexta série e diferentes idades (dos nove aos quatorze anos), a turma B. A terceira turma é de sétimo ano (de oito anos), intitulada turma C.

Durante o primeiro dia de observações, ficou perceptível que na turma A nem sempre a professora conseguia adequar as atividades em sala de aula. Ela dividia a turma em dois grupos para que ambos realizassem atividades diferentes. Na aula observada, a professora solicitou o uso do *laptop* para pesquisa na internet, mas poucos alunos o usavam, pois a maioria alegava que o computador estava estragado. A turma B tinha aproximadamente quinze alunos, a maioria com necessidades especiais<sup>36</sup>. A aula tinha diferentes momentos, pois a professora precisava que adequar cada atividade para cada aluno, pois era uma turma heterogênea com alunos de diferentes idades e necessidades. Embora os alunos possuísem *laptops*, ninguém os utilizou em aula. Alguns desenhavam, outros faziam atividades mais simples, ao nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A terceira turma (C) tem vinte e cinco alunos, com a média de idade em 12 anos. Durante as aulas, a maioria dos alunos fazia uso do *laptop* educacional, para realizar diferentes atividades, mesmo as que não eram solicitadas pela professora. Após as observações e também por sugestão da professora, optou-se por seguir no acompanhamento das aulas com a turma C, pois vários alunos usavam os computadores em aula, e isso me instigou verificar se o uso deles tinha relação com as aulas ou não. Das quatro aulas observadas na turma da turma C, em três a professora solicitou o uso do computador para atividades distintas como pesquisa na internet, entrega de atividades por e-mail e tradução de verbetes em língua estrangeira.

---

<sup>35</sup> Os nomes das turmas foram modificados para preservar os alunos e principalmente a identidade da professora investigada.

<sup>36</sup> Alguns alunos diagnosticados como autistas, hiperativos e com Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA).

Durante a observação da segunda e da terceira aula, ficou evidente que a professora tinha o frequente hábito de ministrar suas aulas com o uso dos suportes tecnológicos, como computador, e-mail, browsers etc. Em suas aulas, ela sempre procurava integrar à sua prática o uso do *laptop* educacional, auxiliando, em alguns momentos, os alunos que não sabiam lidar com o que era solicitado para o uso do computador em aula. Assim, anteriormente à observação da quarta aula, constatei que na turma C era frequente o uso do computador e o acesso à internet. A partir dessa constatação, foi feita a primeira entrevista semiestruturada, na qual a professora revelou o motivo da afinidade e naturalidade com uso das tecnologias em sala de aula e também indiquei a ela o trabalho com um PDG que contemplasse um gênero textual digital, como as narrativas do *microblog*, que poderiam emergir no Twitter.

A professora investigada assume posições favoráveis ao uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, pois ela tem o hábito de ministrar aulas com os suportes das novas tecnologias e acredita que isso auxilia nas suas aulas. A partir das observações, ficou evidente que a docente agrega às suas práticas o uso das TICs, mas as utiliza como um suporte, pois seus usos estão relacionados à consultas de sites como tarefas complementares às solicitadas na sua prática, embora a professora apresente naturalidade para lidar com o recursos das TICs nas suas aulas. Nesse viés, também constatei que em sala de aula a professora Daniele não contemplou o trabalho com os gêneros emergentes das TICs (MARCUSCHI, 2004) para promover eventos de letramento efetivos, conforme foi explicitado nos capítulos anteriores, porém, em algum momento ela deve ter promovido, pois, nas aulas seguintes, a docente promoveu algumas atividades relacionadas ao seu projeto didático de gênero, mas que não foram acompanhadas como forma de observação ao longo do semestre, mas sim como um acompanhamento feito no próprio curso de formação continuada nos meses seguintes.

As entrevistas posteriores ocorreram após a docente aplicar o seu PDG em aula. E, embora ela tenha desenvolvido esse projeto com o uso dos gêneros textuais digitais, a docente não mencionou o trabalho com o uso dos gêneros, apenas relatou o uso com as ferramentas, ou as redes sociais, para ser específica, como o uso da rede social Twitter para promover atividades de escrita em sala de aula. Nesse sentido, pude constatar que, mesmo a docente estar realizando o curso de formação continuada, suas práticas de linguagem ainda permaneciam fiéis ao uso das TICs

como suporte. Os momentos relacionados à promoção de eventos de letramento ficaram somente no período em que ela estava aplicando o seu PDG, o que pode ser comprovado posteriormente na apresentação do seu trabalho para o grupo de cursistas do projeto do Observatório em dezembro de 2012.

#### 4.2 Tema da Representação Capacitação Para o Trabalho com as TICs

Aqui, busca-se investigar as representações que as professoras investigadas têm em relação à capacitação para o trabalho com as TICs, a partir de questionamentos específicos a fim de saber se elas acham que possuem conhecimentos e/ou habilidades suficientes para utilizar o computador em sala de aula, para promover práticas de linguagem mediadas pelos recursos das tecnologias.

Segmentos de Orientação Temática (SOT) – *Você acha que falta algum conhecimento/habilidade para que você utilize eficientemente o computador em suas aulas? Qual(is) conhecimentos?*

Segmentos de Tratamento Temático (STT)

Professora Daniele

*“ãhn... **eu não tenho** muita dificuldade... porque eu já conhecia, mesmo sendo um outro tipo de sistema, que não o Windows, ainda assim **eu tinha** facilidade porque eu já conhecia editor de texto, planilha, apresentação de slides, né... então pra mim eu acho que algumas coisas eu aproveitei e outras eu já conhecia ... mas o que eu aproveitei foi mais enquanto a blogs, a já trabalhar com blogs.... ãhnn, redes sociais né [...]Só internet não. ãhn.. conhecimento ali do sistema... do editor/editor de texto, ãhnn, uhnn, apresentação...”*

Professora Ivana

*“[...]como seria isso se eu hoje **eu não me sinto capacitada**... eu precisaria de uma capacitação pra poder lidar com isso.. é capaz do meu aluno me ensinar muito mais do que eu a ele... no sentido de que **a gente não tem** essa formação né. [...] dominar bem esse ambiente virtual, né. Saber aonde buscar informação e como anexar aquilo ali numa aula, buscar alguma... por exemplo, ãhn, quisesse propor um vídeo do Youtube: ah, como baixar esse vídeo, como/como colocar isso pra eles né. Eu não saberia como fazer. **Não tenho** certeza se eu faria bem. Sim, eu ia “tatear” antes, entendeu.”*

Professora Káthia

*“Olha o que que eu posso te dizer...fica até difícil pra mim poder te dizer, mas, ãhn... eu acho que **tem que ter** um conhecimento básico da internet, poder achar os sites necessários pro que **tu tem** que fazer, tanto com os pequenos como os maiores, **tu tem** que pré-selecionar esses sites, não adianta tu...já **tem** que dar pra eles a localização, até porque o tempo é curto, né.”*

A partir desses discursos, é possível constatar que há uma coerência entre SOT e STT, uma vez que ambos se correspondem – perguntas e respostas. Assim, em relação à capacitação para o trabalho com as TICs, o agir das actantes é apresentado sob a forma do ter ou não ter conhecimentos técnicos para usar as tecnologias em sala de aula (predominância dos modalizadores verbais *ter*).

Os contextos sociointeracionais nos quais os discursos foram produzidos qualificam as actantes como atores (BULEA, 2010; BRONCKART, 2008), nos seus papéis de professoras que buscam uma capacitação para o trabalho com as TICs, ora por meio de um curso/formação, ora pelo fato de já integrarem as TICs às suas rotinas, em situações anteriores. Nesse segmento temático, do ponto de vista das marcas de agentividade, observa-se a coexistência de duas formas pronominais predominantes, sendo a mais frequente apresentada pelo pronome *eu*, seguida pelo pronome *tu*. O uso da expressão *a gente* (nós), como pronominação, aparece também, mas raramente.

A professora Daniele afirma ter conhecimentos para o trabalho com as TICs. Seu discurso é marcado por um grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza elementos específicos que a identifica como actante central no STT, tais como a identificação de elementos de textualização (ênfase do pronome *eu*) e os usos dos modalizadores enunciativos (“**não tenho muita dificuldade**”, “**tinha facilidade**”, “**já conhecia**”), que, ao serem empregados pela professora, indicam que ela tem um posicionamento favorável em relação às TICs e se sente capacitada para lidar com elas em sala de aula. A partir desse STT, é possível classificar sua figura de ação como ação ocorrência (BULEA, 2010), uma vez que o agir está relacionado aos seus próprios atos (“eu acho”, “eu aproveitei”, “eu tinha”, “eu não tenho” e “eu já conhecia”) e pelo fato de que o discurso predominante neste STT é o discurso interativo.

O discurso da professora Ivana é heterogêneo, marcado pela alternância de pronomes (“eu, “a gente (nós)”, “meu”, “eu a ele”). Dessa forma, em relação às marcas de agentividade, há ocorrências em que pronome *eu* é empregado para referenciar a actante central no discurso, embora o pronome “a gente (nós)” também tenha sido empregado com a mesma função. Do ponto de vista da organização discursiva, observa-se a predominância de discursos indiretos, indicados pelos mecanismos de textualização usados (alternância de pronomes). Os modalizadores enunciativos presentes no discurso da professora indicam o seu posicionamento desfavorável em relação à capacitação para o trabalho com as TICs (“**não me sinto capacitada**”, “**precisaria de uma capacitação**” “a gente **não tem** essa **formação**”, “**não tenho** certeza se eu **faria bem**”, “**ia 'tatear' antes**”). Partindo dessas características, a figura de ação empregada neste STT também se caracteriza como ação ocorrência, pela presença dos pronomes em primeira pessoa (singular, plural) e pelo fato de que essa figura de ação também está presente nos discursos indiretos.

Os discursos da professora Káthia apresentam uma alternância pronominal. Assim, em relação às marcas de agentividade, observa-se que existem a coexistências de duas formas pronominais: *eu* (pronome oblíquo mim) e *tu* (com o pronome oblíquo te). Essa alternância pronominal, na qual prevalece o uso do *tu*, atesta “[...] no conjunto da dissociação entre o autor do processo evocado e o autor da atividade linguageira ou, ainda, num distanciamento do actante com relação ao agir”. (BULEA, 2010, p.140). Isto é, o papel da professora oscila entre actante e ator (no sentido de que ela constitui a regulação do agir). As variações dos pronomes indicam um duplo estatuto do actante, que ora desconhece o que é necessário para o trabalho com as TICs (presente nos modalizadores “**difícil pra mim poder te dizer**”) e ora apresenta o que, na sua opinião, é necessário para o trabalho com as TICs.

Dessa forma, as características presentes nos discursos da professora Káthia configuram a sua figura de ação como *ação experiência* (BULEA, 2010), também reconhecida pelas marcas de variabilidade, presentes pela repetição “de um elemento-núcleo de ordem verbal” (BULEA, 2010, p. 140), como apresentam os modalizadores verbais no infinitivo (“tem que **ter**”, “**poder achar**”, “tem que **fazer**”, “tem que **pré-selecionar**”, “tem que **dar**”). Outro aspecto que classifica a figura de

ação presente no discurso da professora Káthia como *ação experiência* é o fato de que esses verbos apresentam “uma ‘rotina’ coletivamente partilhada” (BULEA, 2010, p. 139), mesmo que as escolhas particulares da actante dependam de aspectos próprios da professora, ou seja, cada um dos verbos empregados apresenta uma parte de uma rotina comum a outras professoras no âmbito da capacitação para o trabalho com as TICs, mesmo que cada professora manifeste ações e atitudes particulares em desenvolver seu trabalho com os recursos das tecnologias.

Sob esses aspectos, os discursos das actantes apresentam traços que indicam que ter habilidades/conhecimentos para trabalhar com as TICs implica somente ter conhecimentos técnico-operacionais (uso das ferramentas para professora Daniele) ou habilidades cognitivas agregadas a conhecimentos técnico-operacionais (algo que “ultrapassa” os conhecimentos técnico-operacionais para as professoras Ivana e Káthia). Dessa forma, é possível destacar que, embora as professoras Ivana e Káthia não tenham apresentado discursos que as classifiquem como capacitadas a trabalhar com as TICs, elas ainda se preocupam em integrar conhecimentos cognitivos à técnica, para se sentirem aptas a trabalhar com as TICs em sala de aula.

#### 4.3 Tema da Representação Uso das TICs x Motivação dos alunos

Estes segmentos temáticos estão relacionados ao tema da representação que busca a percepção das docentes sobre o uso do computador em sala de aula como um recurso motivacional aos alunos.

SOT – *Na sua percepção, os alunos se sentem mais motivados quando a aula se utiliza dos recursos de Informática? Por quê?*

STT

Professora Daniele

*“Eu vejo que eles ficam mais motivados.... aprendizagem... não sei se melhorou ... eles ãhnn eles estão aprendendo outras coisas que antes eles não aprendiam em sala de aula. Como, por exemplo ãhnn lidar com a internet ãhnn digitar os endereços, encontrar os caminhos, **trabalhar** com o editor de texto, **trabalhar** com planilha, apresentação de/de trabalhos, né... que eram coisas que a gente não tinha em sala de aula ..... e eram novos conhecimentos.”*

Professora Ivana

*“Eu acho que no digital [...] fica mais ... fácil até de **trabalhar**, porque tu já, já dispõe de algumas **ferramentas** né, ali na hora, a correção por exemplo, aquilo facilita bastante a vida do professor e do aluno.”*

Professora Káthia

*“Eu acho que ela é uma **ferramenta** inovadora... ãhn, hoje em dia indispensável... eu acho que a educação hoje em dia ela necessita dessa tecnologia, mas não só dela, né... que nós não podemos assim restringir, não não, os alunos precisam apenas aprender usando as tecnologias, usando as **ferramentas**, né... mas ela é indispensável porque as nossas crianças elas já nascem com essa tecnologia. [...] Também uma **ferramenta** importante porque ela é a atualização do mundo.”*

Os discursos das professoras se apresentam parcialmente coerentes em relação ao SOT e STT, pois somente a primeira ocorrência de STT corresponde ao SOT. Porém, a partir da abordagem textual dos STTs, se tem a percepção de cada docente em relação à motivação dos alunos quando os recursos da informática são usados em sala de aula. Nesse sentido, constata-se que as professoras percebem que a tecnologia é algo positivo no sentido de deixar os alunos mais motivados e também que ela auxilia nas suas aulas sob a forma de ferramenta para o trabalho no ambiente escolar. Outro aspecto favorável é que todos os discursos mencionam os alunos, algo que contribui para a correspondência entre SOT e STT.

Daniele acredita na tecnologia para motivar os alunos, mas, para ela, a importância de usar as TICs em sala de aula também está relacionada aos conhecimentos técnicos, e não às práticas discursivas em contextos digitais, ou seja, letramento digital como foi visto até aqui. A professora se mostra indecisa em relação ao progresso dos alunos, embora afirme que eles tenham adquirido novos conhecimentos em relação às tecnologias. Dessa forma, a professora vê os recursos da informática como ferramentas motivadoras que proporcionam novos conhecimentos.

Apresentando uma conformidade entre SOT e STT, a primeira parte do discurso se apresenta coerente em relação à agentividade, uma vez que apresenta uma alternância pronominal relacionada à proposta do SOT: *eu*, para identificar a actante, e *eles*, para identificar os alunos. Posteriormente o discurso apresenta uma

heterogeneidade, pois a actante usa o pronome *nós* (a gente) para destacar a relação dela com os alunos.

Os modalizadores verbais predominantes no discurso da professora Daniele o classificam como discurso interativo, marcado pelos verbos no presente do indicativo e também na forma nominal infinitivo (“eu **vejo**”, “eles **ficam**”, “não **sei**”, “eles **estão** aprendendo”, “**lidar**”, “**digitar**”, “**encontrar**”, “**trabalhar**”). Em segundo plano, estão os modalizadores verbais sob a forma de pretérito imperfeito (“não eles **aprendiam** em sala de aula”, “**eram** coisas que a gente não **tinha** em sala de aula”), complementados eixos de referência local (“**em sala de aula**”), que situam o contexto de trabalho da actante. Os modalizadores verbais em tempo passado evidenciam a mudança de aprendizado dos alunos: que antes não tinham acesso às TICs em sala de aula e, por isso, segundo a professora, não tinham os conhecimentos necessários para lidar com a tecnologia em sala de aula, essa evidência também está relacionada às ocorrências dos pronomes em terceira pessoa (eles) no discurso da professora Daniele, que trazem para o STT as vozes dos alunos, distanciando um pouco o agir da própria actante e substituindo-o pelo agir que ela tem da percepção dos alunos (“**eles** ãhnn **eles** estão aprendendo outras coisas que antes **eles** não aprendiam em sala de aula”). Sob esse aspecto, a percepção da docente está em conformidade com os postulados sobre letramento digital que foram apresentados ao longo deste estudo, uma vez que ser um letrado digital possibilita um conhecimento que contempla bem mais que habilidades técnico-operacionais, mas sim habilidades cognitivas também, ou seja conhecimentos novos, que surgem com o advento do uso das TICs e sua incorporação à sala de aula.

A figura de ação da actante Daniele é classificada como *ação ocorrência* (BULEA, 2010), uma vez que é marcada pela presença dos pronomes em primeira pessoa (singular, plural) e pelo fato de que essa figura de ação também está presente nos discursos indiretos, além das marcas de “[...] anterioridade, mobilizando formas do passado” (BULEA, 2010, p. 127), presentes pelo emprego do pronome eles, juntamente com modalizadores no pretérito imperfeito.

As marcas de agentividade no discurso da professora Ivana evidenciam um discurso heterogêneo, marcado pelos pronomes *eu* e *tu*. A professora também usa o pronome *aquilo* para se referir a um benefício proporcionado pelas ferramentas

tecnológicas. Apesar da alternância de pronomes, é possível identificar a professora como actante no discurso, pois as evidências nominais e pronominais foram empregadas no discurso em circunstâncias de explicação (“**porque tu**”) e exemplo (“**por exemplo, aquilo** facilita bastante a vida do **professor** e do **aluno**”), como é possível conferir nesses excertos.

O discurso da professora não é totalmente coerente em relação ao SOT, pois ela não apresenta a sua percepção em relação à motivação dos alunos sobre aulas com recursos da informática. Porém, os modalizadores verbais e os advérbios de intensidade presentes no discurso da professora Ivana evidenciam que ela vê os recursos da informática em sala de aula como aliados ao seu trabalho, podendo vir a facilitar sua vida e a dos alunos: (“**fica mais ... fácil** até de **trabalhar**”, **facilita bastante** a vida). Como exemplo, ela cita os benefícios do momento da correção, em que a ferramenta tecnológica pode auxiliar o aluno e o professor (no caso, o recurso de correção disponível nos editores de texto).

A partir da predominância de modalizadores verbais no tempo presente (“**acho**”, “**fica**”, “**dispõe**”, “**facilita**”), é possível classificar o discurso da professora como interativo. Segundo Bronckart (2009), tais modalizadores expressam valores de *temporalidade primária*, que também podem ser representados pelo advérbio de tempo (já) e o advérbio de lugar agregado a um substantivo que se relaciona ao tempo (“**ali** na **hora**”). Tais características também classificam a figura de ação do discurso da professora Ivana como *ação ocorrência* (BULEA, 2010), pela presença dos verbos no tempo presente e advérbios de lugar, que exercem a função de *eixos de referência locais* (BULEA, 2010) em vista à temporalidade do discurso e do ato da produção da entrevista.

O discurso da professora Káthia não é coerente em relação ao SOT, pois ela não apresenta a sua percepção em relação à motivação dos alunos sobre aulas com recursos da informática. Fica evidente no discurso da professora a alternância pronominal. Dessa forma, em relação às marcas de agentividade, observa-se que há a coexistência de diferentes pronomes: *eu*, *ela* e *nós*. A actante é identificada pelo emprego do pronome *eu*, embora também faça menção ao pronome *nós* para prescrever uma significação que ela acredita ser de um todo. Essa significação também é reforçada pelos modalizadores adverbiais (de negação e de conformidade) e verbais: (“**nós não podemos assim restringir**”).

O pronome *ela* (no singular) é empregado em diferentes situações, para identificar distintas denominações. Primeiramente a actante emprega o pronome para identificar a informática, segundo a proposta do SOT (“**ela** é uma ferramenta inovadora”). Porém, no decorrer do STT, a actante denomina a informática como tecnologia e/ou ferramenta, empregando o mesmo pronome para referenciar: a) a educação (“a educação hoje em dia **ela** necessita *dessa* tecnologia, mas não só *dela*”), com o uso dos pronomes para se referir à tecnologia (demonstrativo *dessa* e possessivo *dela*); b) a tecnologia, como retomada de termo (“mas **ela** é indispensável”); c) a ferramenta (“uma ferramenta importante porque **ela** é a atualização do mundo”). Já o pronome *elas* (no plural) é empregado para se referir às crianças, sob a forma de posse (“as *nossas* crianças **elas** já nascem com essa tecnologia”), novamente agregando o uso do pronome demonstrativo *essa* para se referir à tecnologia.

A predominância dos pronomes em terceira pessoa no discurso da professora Káthia evidencia que há, mais uma vez, em seus discursos, um distanciamento da actante em relação ao agir, o agir da professora, nesse discurso, fica menor em relação às outras pessoas do discurso (*ela*, *elas* e *eles*, no caso de “os alunos precisam apenas aprender usando as tecnologias”). E, embora seja notável esse distanciamento, do ponto de vista enunciativo, o discurso da actante apresenta as características do discurso interativo por apresentar uma heterogeneidade pronominal, classificando assim a figura de ação do discurso como *ação ocorrência*, uma vez que a estrutura do discurso ainda é mantida de acordo com um mesmo eixo de referência temporal, como é possível notar em relação ao uso dos modalizadores verbais no tempo presente (“**é**”, “**necessita**”, “**podemos** assim **restringir**”, “**precisam**”, “**nascem**” e novamente “**é**”,) além dos verbos na forma nominal gerúndio (“usando”).

Sob essas abordagens textuais discursivas, é possível constatar que a representação que as actantes têm sobre a motivação dos alunos em relação aos recursos da informática é positiva, embora esses recursos sejam reconhecidos como ferramentas, ora facilitadoras (para a professora Ivana), ora indispensáveis (para professora Káthia) ou então como ferramentas proporcionadoras novos conhecimentos (para a professora Daniele).

#### 4.4 Tema da Representação Dificuldades em trabalhar com as TICs

Este segmento temático busca investigar as representações que as docentes têm sobre as dificuldades em trabalhar com as TICs em sala de aula para a promoção de práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias.

SOT – *Em suas aulas, você consegue utilizar o computador sem problemas ou ocorrem imprevistos? A que você atribui esses imprevistos (problemas técnicos ou problemas de letramento digital)?*

STT

Professora Daniele

*“[...] uma **falta de letramento da turma**. Teria que letrar eles digitalmente primeiro pra depois poder trabalhar com os conteúdos de português ali. [...] **não a tecnologia**, mas se o aluno tiver vontade, né. aí depende do/do aluno. É uma ferramenta a mais, boa, muito boa, mas se ele não tá interessado, ele não aprende.”*

Professora Ivana

*“[...] eu **utilizo às vezes**, mas **nem sempre consigo assim um horário disponível**, né. Até hoje, por exemplo, eu havia reservado, mas não deu muito certo assim, não funcionou como deveria. Então, a gente fica disputando meio “a tapa”... [...] e algumas turmas/eles têm ãhnn um horário fixo, o quê/comque eu não concordo muito, entende, porque/daí pra essas ocasiões em que a gente precisa e que não traz a turma toda semana, **a gente não tem muita possibilidade**, né. Entrevistadora: uhun<sup>37</sup>. Ivana: [...] **mesmo sendo analfabeta virtual como eu** te disse outro dia né, eu quero aprender muito junto com eles, né. Vai ser uma forma de/de variar mais, diversificar mais e enriquecer as aulas, né.”*

Professora Káthia

*“[...] Então, essa é a **dificuldade: laboratório pequeno, turmas grandes, que tu não consegue ter o todo da turma**. [...] Como nós usamos semanalmente, então eu procuro dentro de um projeto, toda semana eles desenvolver alguma coisa, só que como acaba sendo muito **pouco tempo**...[...]às vezes eu termino o projeto só que aquele momento ali dentro da informática não terminou. Entrevistadora: uhun. Káthia: E*

<sup>37</sup> De acordo com Bulea (2010) as intervenções dos entrevistadores podem aparecer nos STT. Elas possuem caráter interativo e não são configuradas como uma reorientação do tema na entrevista.

***muitos empecilhos** acabam muitas vezes fazendo que aquele projeto do laboratório de informática não conclua, quando tem que ser concluído. Entrevistadora: sim. Káthia: Olha, eu também acredito que é um falha minha, **falta de letramento digital meu**. Talvez se eu tivesse um maior conhecimento e eu poderia orientá-los melhor...”*

Os discursos das actantes apresentam coerência entre SOT e STT, uma vez que ambos se correspondem – perguntas e respostas. Dessa forma, em relação às dificuldades para o trabalho com as TICs nas aulas, o agir das actantes é apresentado sob a forma de diferentes dificuldades. Todas as professoras afirmaram ter dificuldades em trabalhar com as TICs, ora com imprevistos técnicos, ora em função de falta de letramento digital.

De acordo com a professora Daniele, a principal dificuldade em trabalhar com as TICs está relacionada à falta de letramento digital dos seus alunos, o que ela define como a turma, um todo. Para a professora, essa dificuldade pode impossibilitar o ensino de Português e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos, fator que ela relaciona ao interesse em aprender. Segundo a professora, os recursos das TICs estão disponíveis, mas também dependem do interesse dos alunos para aprender com eles. Ou seja, para a professora, a tecnologia é classificada como uma “**ferramenta** a mais, **boa, muito boa**” e os imprevistos para o seu uso em sala de aula estão relacionados aos alunos.

Em relação à agentividade, o discurso da professora Daniele não apresenta explicitamente um pronome que possa identificar a actante no plano discursivo. Porém é possível identificar a actante no seu agir como professora a partir da frase: (eu) “**Teria** que **letrar** eles digitalmente primeiro pra depois **poder trabalhar** com os conteúdos de português ali”, na qual os verbos se apresentam, em sua maioria, na forma nominal infinitivo, além de uma ocorrência do verbo ter no futuro de pretérito do indicativo, sob uma forma de condição. O discurso da professora Daniele também apresenta aspectos condicionais em relação ao aprendizado dos alunos, como é possível notar no emprego da conjunção condicional *se*, após a conjunção adversativa *mas*, trazendo uma ideia de oposição (“não a tecnologia, **mas se** o aluno tiver vontade, né”, “**mas se** ele não tá interessado, ele não aprende”). Tais excertos também reforçam a percepção da professora de que as dificuldades não são relacionadas a aspectos técnicos operacionais (tecnologia), mas sim, em relação aos alunos (“se o **aluno** tiver vontade”, “se **ele** não tá interessado”).

O STT apresenta alguns traços do discurso interativo. O ato de produção do discurso da professora Daniele é formado por verbos na forma composta e pelo futuro do pretérito *condicional*, como propõe Bronckart (2009), o que traça a “localização de posterioridade”, segundo os verbos destacados no parágrafo anterior. A localização de posterioridade no discurso da professora também pode ser conferida no verbo em futuro simples “se o aluno **tiver** vontade”. Dessa forma, em relação aos modalizadores verbais, predominam no discurso da actante o futuro e a figura de ação é classificada como *ação ocorrência*, devido ao fato de que os modalizadores verbais predominam em um mesmo eixo de referência temporal.

O STT da professora Ivana é coerente ao SOT, pois ela apresenta alguns aspectos que causam imprevistos para o trabalho com as TICs nas suas aulas. A actante é verbalizada sob a forma pronominal *eu* e *nós* (a gente), pronomes em primeira pessoa predominantes no seu discurso. Em um segundo momento, a actante usa o termo *a gente* para se referir a ela e aos professores da escola (“**a gente** fica disputando meio 'a tapa'”), excerto que apresenta o contexto de uso do laboratório de informática pela professora.

No discurso da professora Ivana, é possível constatar diferentes imprevistos que agravam o uso do computador em sala de aula: a) pouca utilização dos recursos da informática pela professora (“**eu utilizo às vezes**”, “pra essas ocasiões em que *a gente* precisa e que **não traz a turma toda semana**”); b) indisponibilidade para o uso do laboratório de informática, apresentado sob os modalizadores (“mas **nem sempre consigo** assim **um horário disponível**”, “**algumas turmas/eles têm** ãhnn um **horário fixo**”, “a gente **não tem muita possibilidade**”); c) falta de letramento digital da docente (“**mesmo sendo analfabeta virtual** como **eu** te disse”, “**eu quero aprender muito junto com eles**”).

Esses três imprevistos, que podem impedir o trabalho da professora Ivana com as TICs, parecem ser amenizados ao final do discurso, quando a professora manifesta que o uso da informática em sala de aula poderá melhorar suas aulas, conforme se percebe no emprego dos modalizadores (“**Vai ser** uma forma de/de **variar mais, diversificar mais e enriquecer** as aulas”). Porém, é algo ainda não concretizado, pois o emprego dos modalizadores verbais *vai ser*, perífrase verbal, que Bronckart (2009) define como *futuro composto*, mostra uma situação que ainda não se realizou. Os diferentes modalizadores verbais caracterizam o discurso da

professora Ivana como interativo, e a figura de ação que o qualifica é a como *ação ocorrência*, por não apresentar uma organização temporal aparente.

A professora Káthia inicia seu discurso apresentando as dificuldades que prejudicam seu trabalho com as TICs em sala de aula: *laboratório pequeno para turmas grandes*, nas quais a professora não *consegue ter o todo da turma*. Ao longo do discurso, a actante ainda descreve outras dificuldades para o seu trabalho com as TICs. Desse modo, é possível constatar que há uma coerência entre SOT e STT, pois a professora apresenta imprevistos nos seus trabalhos mediados pelas TICs. Em relação às marcas de agentividade, é possível constatar que a actante é identificada no discurso a partir da predominância do pronome pessoal em primeira pessoa (*eu*), além dos pronomes possessivos *minha* e *meu*. Porém, também é possível verificar no discurso, outras pronominalizações, como o emprego do pronome *nós* (que identificam os alunos e a professora no contexto escolar).

A docente utiliza o laboratório de informática com uma frequência semanal, em que ela adequa as atividades dentro de um projeto específico. Porém, ela ainda tem mais uma dificuldade em suas práticas que envolvem as TICs: o tempo, conforme é possível constatar a partir dos modalizadores presentes no seu discurso (“às vezes **eu termino** o projeto **só** que aquele momento **ali** dentro da informática **não terminou**”). Dessa forma, com ênfase nas marcas linguísticas presentes no discurso, é possível constatar que a professora desenvolve um projeto que agrega o uso das TICs, porém (*só*, modalizador adverbial com caráter de exclusão) devido a todas as dificuldades citadas anteriormente, o projeto não finaliza (“*não terminou*”, modalizador adverbial de negação) no contexto que envolve o uso das TICs (“*ali* dentro da informática”, pelo modalizador adverbial de lugar). O excerto destacado também apresenta divergência entre os modalizadores verbais, que ora apresentam uma situação de tempo presente e ora apresentam uma situação de tempo passado (como se constata na presença dos verbos *termino* e *terminou*). As dificuldades elencadas pela actante também são reforçadas no trecho “**muitos** empecilhos **acabam muitas vezes fazendo** que aquele projeto do laboratório de informática **não conclua**, quando **tem** que **ser concluído**”. O emprego do pronome indefinido *muitos* no discurso reforça que as dificuldades para trabalhar com as TICs são diversas, acarretando os atrasos dos projetos ou até mesmo na sua não conclusão, quando a professora destaca que eles devem ser concluídos. A partir da verificação dos

modalizadores adverbiais e verbais presentes nos dois excertos, constata-se que os diversos empecilhos citados pela professora ocorrem com uma considerável frequência (*às vezes* e/ou *muitas vezes*, sublinhados nos excertos).

Outro fator que pode dificultar o trabalho com as TICs, segundo a actante, é a sua falta de letramento digital, o que pode ser conferido a partir do excerto: “[...] eu também **acredito** que é uma **falha minha, falta de letramento digital meu**”. A partir do excerto, verifica-se que, para a professora, a falta de letramento digital é encarada como uma falha e está relacionada à falta de conhecimentos técnicos para trabalhar com as TICs, segundo as percepções da docente apresentadas na representação sobre a capacitação para o trabalho com as TICs. Porém, esse último empecilho citado pela professora não se apresenta como algo que realmente possa prejudicar o seu trabalho com as tecnologias no ambiente escolar (“**Talvez se eu tivesse** um maior conhecimento e eu **poderia** orientá-los **melhor...**”). No excerto, o emprego do advérbio de dúvida *talvez* evidencia uma eventualidade, como algo que a actante crê ser possível, revelando, assim, um “[...] baixo grau de adesão ao enunciado, criando um efeito de atenuação” (NEVES, 2011, p. 247), que é complementado com o emprego da conjunção condicional *se*, que tem a função de verificar a proposição do enunciado, seguida pelos verbos *tivesse* (pretérito imperfeito do subjuntivo) e *poderia* (futuro do pretérito, modo condicional). Dessa forma, constata-se também que essa possibilidade apresentada pela actante no seu discurso também vem ao encontro das suas representações sobre a capacitação para o trabalho com as TICs, uma vez que, com maior conhecimento, ela poderia orientar melhor seus alunos em sala de aula, o que confirma que a docente já exerce uma prática mediada pelas TICs, mas que poderia aperfeiçoá-la se tivesse mais capacitação para isso.

Visto isso, além das três dificuldades citadas no início do discurso, identifica-se que, apesar de usar com frequência os recursos das TICs em sala de aula, a professora encontra dificuldades relacionadas ao tempo de aplicação dos seus projetos, além da sua própria falta de conhecimentos para trabalhar com as TICs. Em suma, a professora Káthia apresenta cinco dificuldades que permeiam o seu trabalho com as TICs em sala de aula: a) laboratório pequeno; b) turmas grandes; c) impossibilidade de trabalhar com a turma como um todo; d) pouco tempo; e) falta de letramento digital da professora. Assim, de um modo geral, a partir do discurso da

professora Káthia verifica-se que as dificuldades no trabalho com as TICs possuem diferentes origens e todos os empecilhos mencionados pela actante influenciam no desenvolvimento do seu agir. A figura de ação do discurso pode ser classificada como *ação ocorrência*, pois seu discurso não apresenta uma organização temporal em um quadro de discurso interativo, ou seja, apresenta-se “sem ancoragem temporal na situação de enunciação”. (BRONCKART, 2008, p. 174).

A partir da abordagem textual discursiva realizada para interpretar as formas de agir das professoras e suas representações, é possível constatar que as três docentes encontram dificuldades em trabalhar com as TICs em sala de aula. Essas dificuldades são atribuídas a imprevistos diferenciados, como dificuldades técnicas e falta de letramento digital. Porém, de acordo com cada um dos discursos, é possível constatar que, para a professora Daniele, predomina a falta de letramento digital dos alunos como a grande dificuldade e, para as professoras Ivana e Káthia, predominam as dificuldades externas aliadas também à falta de letramento digital delas próprias, fatores que para elas podem impossibilitar que as suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs sejam efetivadas com qualidade, mas que não a impedem de trabalhar com as tecnologias e querer aperfeiçoar seus conhecimentos, não só para melhorar as aulas (como aponta a professor a Ivana), mas para orientar melhor os alunos (como aponta a professora Káthia).

Nesse sentido, constata-se também que, apesar das dificuldades mencionadas, as três actantes ainda desenvolvem atividades mediadas pelas TICs, porém a professora Ivana não estabeleceu uma frequência de uso das TICs, pois utiliza às vezes e quando consegue o laboratório de informática disponível. Já as professoras Daniele e Káthia fazem isso com certa frequência regular, a primeira por agregar a sua aula o uso do *laptop* educacional do ProUCA (segundo as aulas observadas), e a segunda por mencionar que trabalha no laboratório de informática com uma frequência semanal.

#### **4.5 Tema da Representação Planejamento para o trabalho com as TICs**

Estes segmentos temáticos buscam investigar as representações das professoras sobre o planejamento em sala de aula vinculado ao uso das TICs.

SOT – *Atualmente o planejamento das tuas aulas contempla o uso das TICs? Como isso acontece?*

STT

Professora Daniele

*“[...] **ãhn, quando eu planejo** ãhn, eu sei que mais adiante em **um ou outro momento eu posso usar o computador como um recurso pra/motivacional**. Mas pra motivar eles a participarem, a se interessarem em... ãhn no conteúdo. Eu acho positivo que assim ó: eu consigo trabalhar primeiro a escrita, organizar e dentro dessa escrita eu coloco/eu agrego os conteúdos de/de gramática.”*

Professora Ivana

*“**Eu não trabalho diretamente com ela**, porque me falta esse domínio, assim, né. Mas eu como eu disse, eu penso, eu tenho ideias que talvez eu não coloque em prática justamente porque eu não sei por onde ou como fazer, tecnologicamente falando, né? Mas eu acredito que eu posso te dizer que eu penso de forma tecnológica, mas daí a prática efetiva em sala de aula, me falta esse/esse ambiente virtual... dominar esse ambiente virtual, né.”*

Professora Káthia

*“O que eu posso dizer, eu eu...**quando eu faço meu planejamento de aulas, eu já vejo nesse planejamento o que que pode ser feito dentro da aula da informática**. [...] Eu já to visualizando isso também. E pelo menos os meus alunos assim eles já sabem o que que eles vão fazer no laboratório de informática, eles nunca vão pro laboratório sem saber, porque eles sabem que eles vão fazer **dentro do projeto** que eles estão trabalhando em sala de aula.”*

Os discursos das professoras estão coerentes à proposta do SOT. Dessa forma, em relação ao planejamento para o uso das TICs em sala de aula é possível verificar se as professoras agregam ou não o uso das tecnologias às suas práticas docentes e se isso já está contemplado no planejamento.

A professora Daniele informa que contempla as TICs no seu planejamento como um recurso motivacional. Essa afirmação está coerente à proposta do SOT e também está em conformidade ao tema da representação *Uso das TICs x Motivação dos alunos*, analisado anteriormente. Em relação aos aspectos relacionados à agentividade, é possível verificar a predominância do pronome *eu* no discurso da

professora, empregado em conjunto com modalizadores verbais compostos e no tempo presente (“quando **eu planejo**”, “**eu posso usar**”, “**eu acho** positivo”, “**eu consigo trabalhar**”, “**eu coloco/eu agrego**”). A docente também acha positivo o planejamento com o uso das TICs, pois assim ela consegue sistematizar a sua aula. Essas informações são confirmadas a partir do emprego dos verbos e do numeral – com a função de advérbio, no sentido de *trabalhar primeiramente* (“**trabalhar primeiro** a escrita”, “**organizar**” e “**coloco/eu agrego** os conteúdos de/de gramática”), que apresentam uma ordem de atividades, uma rotina, o que pode classificar a figura de ação como *ação experiência*. (BULEA, 2010). Porém, a predominância do pronome *eu* e as circunstâncias de tempo (“*mais adiante*” e “um ou *outro momento*”) sob a forma de locuções adverbiais, definem um eixo de referência situacional no discurso, classificando assim a figura de ação como *ação ocorrência*.

Dessa forma, os modalizadores verbais predominantes no discurso da professora Daniele o classificam como discurso interativo e ainda é possível constatar que a docente não afirmou em que momentos usa os recursos das TICs, apenas que usa em suas aulas e que eles são contemplados no momento do planejamento.

A professora Ivana afirma não trabalhar diretamente com as TICs nas suas aulas por falta de conhecimento. Dessa forma, não foi mencionada a maneira como ela agrega o uso das TICs no planejamento das suas aulas. Seu discurso é marcado por um grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza elementos específicos que a identificam como actante central no STT, como a forte presença do pronome pessoal em primeira pessoa *eu*, além do pronome oblíquo *me*. O discurso da actante apresenta diferentes modalizadores que destacam a suas relações com as TICs: (“**Eu não trabalho diretamente**”, “**me falta** esse domínio”, “**eu penso, eu tenho** ideias”, “**talvez eu não coloque** em prática **justamente** porque **eu não sei** por onde ou como **fazer**”, “**eu acredito**”, “**eu posso**”, “**eu penso** de forma tecnológica”, “**me falta**”). Dessa forma, é possível constatar que a presença dos advérbios de negação (*não*) no seu discurso torna o seu enunciado negativo. Já o emprego do advérbio de dúvida (*talvez*) indica um dos motivos que faz com que ela não utilize as TICs, que é reforçado pela presença do advérbio de modo (*justamente*).

A partir do discurso da professora Ivana, é possível constatar que a actante pode prever em algum momento o uso das TICs nas suas aulas (“**penso, eu tenho** ideias”, “**penso** de forma tecnológica”), porém, não efetiva esse uso (“mas daí a **prática efetiva em sala de aula, me falta**”) por acreditar não ser capacitada para usar os recursos das TICs (reforçado pela expressão *me falta* em duas ocorrências do discurso). Sendo assim, é possível identificar também que, a partir do uso de diferentes modalizadores, o agir da actante está centralizado na sua relação com as TICs, sob a forma como ela pensa em utilizá-las em sala de aula, mas não o faz de maneira efetiva por acreditar não ter conhecimentos relacionados (de acordo com as expressões “**me falta esse domínio**”, “**dominar esse ambiente virtual**”), algo que está em conformidade com a análise do tema da primeira representação *Capacitação Para o Trabalho com as TICs*, o que também aparenta uma certa resistência da professora para agregar o uso das TICs nas suas práticas de linguagem, algo recorrente para os professores (GUERRERO, 2013; VALERIO, 2011) com mais tempo de experiência, como contemplam os estudos de Souza (2007) e Freitas (2009). Sendo assim, é possível classificar o discurso da professora Ivana como interativo, com uma figura de *ação ocorrência*, marcada pela presença do pronome em primeira pessoa (singular) e pelo fato de que nessa figura de ação predomina a situação da actante, por meio das marcas no texto que mostram relações de temporalidade no que diz respeito ao momento da enunciação do STT.

O discurso da professora Kátia é marcado por modalizadores que se relacionam com a temática proposta pelo SOT. Segundo a actante, o uso das TICs já está previsto no seu planejamento (“**quando eu faço meu planejamento de aulas, eu já vejo nesse planejamento o que que pode ser feito dentro da aula da informática**”), que por sua vez está vinculado a um projeto específico (“eles vão fazer **dentro do projeto**”).

Desse modo, do ponto de vista das marcas de agentividade, observa-se a coexistência de duas formas pronominais predominantes, sendo a mais frequente apresentada pelo pronome *eu* (e os pronomes possessivos *meu* e *meus*), seguida pelo pronome *eles*. Embora haja a alternância de formas pronominais, o discurso da professora Kátia pode ser analisado a partir da identificação de dois momentos: no primeiro momento do discurso, é possível identificar a actante central no STT pelas ocorrências do pronome em primeira pessoa; já o segundo momento do discurso

apresenta o pronome eles, que referencia os alunos – os agentes que interagem com a actante no contexto escolar. Assim, em relação aos modalizadores verbais, adverbiais e pronomes empregados, verifica-se que são ocorrentes no primeiro momento do discurso a presença única da actante e o seu agir relacionado ao planejamento (“**eu faço meu** planejamento”, “**eu já vejo**”, “**eu já to visualizando**”). O segundo momento do discurso inicia com a apresentação dos agentes (“**meus alunos**”) e posteriormente segue com as ações deles no agir da actante (“**eles já sabem**”, “**eles vão fazer**”, “**eles nunca vão** pro laboratório sem **saber**”, “**eles sabem que eles vão fazer**”, “**eles estão trabalhando**”). Nesse sentido, também se percebe que o uso do advérbio temporal *já* apresenta uma circunstância de tempo, indicando um momento recorrente e que realmente se compatibiliza com verbos no presente, ou seja, algo que a professora concretiza em aula. Em contrariedade com o advérbio *já*, o emprego do advérbio *nunca* (nesse contexto como advérbio de tempo), enfatiza que nas suas, em nenhum momento as TICs são usadas sem um propósito específico.

Nesse viés, o discurso da actante apresenta características de discurso interativo, como o emprego de diferentes formas verbais em primeira pessoa no presente, nas perífrases verbais (verbos compostos), verbos no futuro do presente (em relação aos alunos), além da exposição da situação espaço-temporal apresentada pelo emprego do modalizador adverbial *já*, em diferentes trechos do discurso. Sendo assim, o STT define a figura do agir como *ação ocorrência*, pela contextualização que configura o enunciador como ator no STT e a situação em que ele está envolvido com outros agentes (os alunos).

A partir da abordagem textual e análise da interpretação do agir das actantes, é possível constatar que para uma docente, o uso das TICs não é contemplado no momento do planejamento, uma vez que ela alega não ter capacitação para o trabalho com as TICs. Em contrapartida, duas docentes agregam uso das TICs nos seus planejamentos, embora elas não apresentem detalhes de como isso acontece.

Dessa forma, constata-se que os discursos das professoras Daniele e Kátia confirmam o uso das TICs no planejamento e nas práticas em sala de aula, ora visto como um recurso motivacional (para a professora Daniele), ora por estar sempre vinculado a um projeto específico (para a professora Kátia), além de estarem em conformidade com os seus discursos anteriores, presentes na análise do tema da

representação *Dificuldades em trabalhar com as TICs*, apresentada anteriormente. Já o discurso da professora Ivana está de acordo com as temáticas das representações analisadas anteriormente, *Capacitação Para o Trabalho com as TICs* e *Dificuldades em trabalhar com as TICs*, uma vez que a docente não contempla o uso das TICs nas suas aulas por não se sentir capacitada para o trabalho com elas no contexto escolar.

#### 4.6 Tema da Representação Prática pedagógica com TICs: gênero x suporte

Aqui se busca investigar as representações que as professoras têm sobre a prática de linguagem realizada em sala de aula com o uso das TICs, a fim de constatar se o uso que as professoras fazem dos recursos das TICs o configura como suporte digital ou sob a forma de gêneros digitais, ou seja, o texto como unidade de ensino.

SOT – *Como vem ocorrendo o uso do computador nas suas aulas? Cite exemplos das atividades que você promove com o uso das tecnologias.*

STT

Professora Daniele

*“[...] é meio a m... fica mais meio a meio né. Eu **uso a tecnologia pra ajudar a explicar** e a fazer exercícios... e ãhnn... outras vezes eu faço assim: uso cópia. Entrevistadora: uhun. Daniele: pra ãh, pra trabalhar com textos, digitação de texto, apresentação de/de algum conteúdo né... fazer a/apresentação... do trabalho... fazer/apresentar slides pra apresentar o trabalho. ãhn pra usar e-mail.”*

Professora Ivana

*“Aj, eu tenho trazido os alunos pra... pro laboratório né... pra pesquisar né... por exemplo **dentro do meu projeto** que eu comecei há pouco né eles fizeram... é:... leram a reportagem né que eu escolhi como leitura extensiva digamos assim através da internet... [...] então já que a gente tem que propor, né... o jornal, né e eu não tinha o jornal daquela data eu trouxe eles pra informática...”*

Professora Káthia

*“Então como eu tava traba/traba...estou...estava e **estou trabalhando no projeto** que agora já é um projeto de escola, que é um projeto de resgate dos valores... [...] ãhn ... que é aquela gentileza gera mais gentileza, então a gente utilizou muitos sites de pesquisa com eles, né. e, mas eles desenvolveram coisas assim, dentro da informática junto com a professora do laboratório e comigo. Eu e ela planejávamos, né, as atividades que eles iriam fazer, que era a continuidade da sala de aula, ãhn...alguns textos coletivos que daí eles faziam uma parte ali na informática, algumas pesquisas, também... mas sempre dentro do laboratório, não na sala de aula em si.”*

O STT da actante apresenta conformidade em relação à proposta do SOT, pois a professora dá exemplos de como usa o computador nas suas aulas: com uma frequência média (“**meio a meio**”), sendo que em outra metade do tempo ela usa folhas copiadas como suporte de trabalho (“**uso cópia**”). Nesse viés, em relação às marcas de agentividade, a actante é identificada pela presença do pronome em primeira pessoa e dos verbos relacionados ao agir da actante (“**eu uso**”, “**eu faço**”). O discurso da professora pode ser analisado a partir da identificação de dois momentos: o primeiro momento é marcado pelas escolhas linguísticas que evidenciam a forma como a docente usa o computador na sua aula, enquanto o segundo momento é marcado pelos exemplos de uso do computador na sala de aula da professora. Sendo assim, é possível identificar modalizadores de ordem verbal e adverbial que se adequam a cada um desses momentos, tais como (“**uso** a tecnologia pra **ajudar** a **explicar** e a **fazer** exercícios”, “**outras vezes** eu **faço assim: uso cópia**”), que indicam as ações da professora com o uso das TICs em sala de aula e no segundo momento do STT os verbos estão na forma nominal infinitivo (“**trabalhar** com textos”, “**fazer** a/apresentação do trabalho”, “**fazer/apresentar** slides pra **apresentar** o trabalho”, “**usar** e-mail”), com a função de sujeito, indicando ações realizadas pela professora, sob a forma de exemplos de uso das TICs. A partir do emprego de modalizadores verbais no infinitivo, como se percebe no segundo momento do discurso, não é possível identificar quem realiza determinada ação, nem é possível saber quais os tipos de atividades que são promovidas com o uso do computador, uma vez que a docente descreveu ações e não exemplificou atividades que são promovidas com o uso das tecnologias. Assim, torna-se incerto afirmar que é a professora que usa o computador na sua rotina de trabalho e/ou para solicitar determinadas atividades aos alunos ou que são os alunos que usam as ferramentas do computador (e-mail, editor de textos e slides) para fazer

suas atividades em aula.

Nesse sentido, em relação à organização discursiva, observa-se a predominância de um discurso interativo. Também é possível constatar que o primeiro momento do discurso carrega traços da figura de *ação ocorrência*, marcado pela identificação da actante central no STT e o contexto do agir da actante (pelo emprego do pronome *eu* e por formas verbais em primeira pessoa no presente), enquanto o segundo momento apresenta traços da figura de *ação experiência*, onde a actante toma papel de um agente, a partir de algumas marcas de neutralização no discurso (que a descontextualiza no STT), como o uso de frases na voz passiva e verbos no infinitivo, que evidenciam as características da actante, como as suas “[...] maneiras de fazer que transgridem a singularidade das situações e que não se ligam a um contexto particular circunscrito” (BULEA, 2010, p. 139) - ou seja, apresenta as maneiras de a actante realizar determinada tarefa, como uma rotina, mas fora do contexto proposto pelo SOT. Partindo dessa constatação, é possível observar que pode ocorrer que um mesmo segmento temático seja classificado com duas ou várias figuras de ação diferentes, o que Bulea (2010, p. 160) destaca como “[...] um tensionamento interpretativo do conteúdo praxiológico evocado em relação à ‘transferência’ de um registro de compreensão para outro”, ou seja, as figuras de ação são construídas a partir de relações diversas em determinados contextos e no plano discursivo elas podem se caracterizar por formas de linguagem diferentes, uma vez que um segmento temático também pode ser tomado por organizações discursivas diversas.

Dessa forma, é possível constatar que, na sala de aula da professora Daniele, o computador é um suporte, utilizado com uma frequência média de 50% em relação ao suporte do papel. O STT evidencia que o computador é encarado como um recurso para *ajudar a explicar* determinados conteúdos e um suporte para *fazer exercícios*, em atividades que não estão vinculadas a uma prática que promova os usos sociais da leitura e escrita, por exemplo. O uso que a docente faz do computador em aula está relacionado as suas representações anteriores, que percebem as TICs como ferramenta em sala de aula (como as análises dos temas das representações *Capacitação Para o Trabalho com as TICs e Dificuldades em trabalhar com as TICs*) e como recurso (conforme a análise do tema da representação *Planejamento para o trabalho com as TICs*).

O discurso da professora Ivana é coerente em relação à proposta do SOT, uma vez que ela apresenta um exemplo de uso das tecnologias na sua aula. Nesse sentido, primeiramente é possível identificar a actante no STT a partir da pronominação *eu*, do emprego do pronome possessivo *meu* em diferentes situações, além dos modalizadores verbais que indicam as ações da actante no contexto escolar (“**eu tenho trazido**”, “**meu** projeto que **eu comecei**”, “**eu escolhi**”, “**eu não tinha**”, “**eu trouxe**”). Porém, a actante também pode ser identificada pela expressão *a gente* (nós) como marca de agentividade, em um trecho do STT (“**a gente** tem que propor”). Ainda é possível perceber que a actante também menciona outros agentes com os quais ela interage (os alunos, identificados também pelo pronome *eles*).

A professora apresentou um exemplo de atividade promovida com o auxílio das tecnologias. De acordo com o discurso apresentado, a docente utilizou os recursos da informática (internet) para a uma atividade de pesquisa e leitura (que ela classifica como leitura extensiva). Nesse sentido, o STT exemplifica esse uso a partir das ações da própria actante e dos alunos, representadas pelos pronomes e verbos (“**eles fizeram...** é:.... **leram** a reportagem né que **eu escolhi**”). Além disso, a actante também enfatizou que a atividade desenvolvida estava vinculada a um projeto específico e recente, ou seja, apresenta o contexto em que essas atividades são realizadas (“por exemplo, **dentro do meu projeto, que eu comecei há pouco, né**”), que segundo dela é algo que deve ser proposto pelos professores (“então **já que a gente tem que propor, né...**”).

A docente usa o recurso da internet para promover uma atividade de leitura, embora tenha mencionado que usou esse recurso para que os alunos lessem um texto (jornal) por meio da internet, já que ela não tinha esse texto em suporte impresso (“**eu não tinha o jornal daquela data eu trouxe eles pra informática...**”). Nesse sentido, percebe-se que seu discurso está em conformidade com os temas das outras representações analisadas anteriormente (*Uso das TICs x Motivação dos alunos e Dificuldades em trabalhar com as TICs*), uma vez que ela afirmou não utilizar os recursos da informática com frequência, até porque encontra dificuldades próprias para lidar com as tecnologias e nem sempre o laboratório de informática está disponível. É possível classificar o discurso da professora Ivana como interativo, vinculado à figura de *ação ocorrência*, pois a actante traz para o STT informações que a identificam como ator em um contexto específico, marcada pela presença do

pronome em primeira pessoa (singular e plural) e pelo fato de que nessa figura de ação predomina a situação da actante (os alunos, identificados no discurso, permanecem como agentes, pois são citados em situações de interação com a actante, no exemplo de uma atividade que ela promoveu com o uso da internet).

Sob esses aspectos, a partir da abordagem textual discursiva do STT da professora Ivana, fica evidente que ela usa o recurso das TICs como um suporte digital para pesquisa e leitura (comparado ao jornal, com texto impresso), porém, essas atividades estão vinculadas a um projeto específico que contempla o uso social da leitura mediado, nessa situação, pelos recursos das TICs.

O discurso da professora Káthia está em conformidade com a proposta do SOT, pois a docente exemplifica atividades com o uso das tecnologias nas suas aulas. Em relação às marcas de agentividade, é possível notar a coexistência de diferentes pronomes ao longo do discurso, como *eu* (e o pronome oblíquo *comigo*) que identificam a actante central do STT, *eles* (os alunos) e *ela* (a professora do laboratório de informática). Em uma ocorrência do discurso a professora emprega o pronome e *a gente* (nós), a fim de mencionar ela e a professora do laboratório de informática no contexto descrito. Dessa forma, o agir da actante é marcado pela sua interação com diferentes agentes no contexto do STT. A actante passa a agir como ator, pois, ao longo do discurso ela apresenta o seu papel de professora (ao mencionar o seu projeto e citar as atividades com a informática em interação com os alunos) e colega (ao mencionar sua interação com a professora do laboratório de informática).

Nessa perspectiva, é possível verificar os diferentes modalizadores verbais que identificam a actante central no STT (“eu **tava** traba/traba...**estou...estava** e **estou trabalhando**”), além dos modalizadores verbais que designam as ações dos agentes (alunos), da agente (professora de informática) em interação com a própria actante no seu agir (“**a gente utilizou** muitos sites de pesquisa **com eles**”, “**eles desenvolveram** coisas assim, dentro da informática **junto com a professora do laboratório e comigo**”, “**eu e ela planejávamos**, né, as atividades que **eles iriam fazer**”). Em segundo plano aparecem as ações dos alunos (“**eles faziam**”). Já a referência situacional do discurso é predominantemente marcada pelos modalizadores adverbiais que indicam lugar, além das preposições que indicam o que Neves (2011) define como *circunstanciamento* de lugar (“**dentro da informática**”,

“**continuidade da sala de aula**”, “**ali na informática**”, “**sempre dentro do laboratório**, não **na sala de aula** em si”). A actante também apresenta o contexto situacional do discurso ao mencionar o projeto no qual suas atividades com o uso das tecnologias estão vinculadas (“**projeto** que agora já é um **projeto de escola**, que é um **projeto de resgate dos valores**”), além de exemplificar quais atividades fazia com os recursos da tecnologia (“alguns **textos coletivos** que daí **eles faziam** uma parte ali na informática, **algumas pesquisas**”), como a produção de textos pelos alunos, segundo o seu discurso.

Nesse viés, é possível constatar que a professora Káthia utiliza os recursos das TICs para promover atividades que usam a internet como suporte de pesquisa e também na promoção de atividades que enfocam práticas de leitura (a partir da pesquisa) e escrita, vinculadas dentro de um projeto específico, com o auxílio da professora do laboratório de informática, sob a forma de uma prática que é uma continuidade do que ela já promove em sala de aula, porém num contexto mediado pelas TICs. Desse modo, o discurso da actante é qualificado como interativo, marcado por um alto grau de contextualização, que classifica a sua figura de ação como ocorrência, além da actante agir como ator no STT, em situações que ela está envolvida com outros agentes (os alunos e professora do laboratório de informática). Visto isso, o STT analisado está em conformidade com os temas de outras representações já analisadas (*Capacitação Para o Trabalho com as TICs*, *Dificuldades em trabalhar com as TICs* e *Planejamento para o trabalho com as TICs*), pois a docente, embora tenha relatado não ter muita capacidade para lidar com as TICs, trabalha em parceria com a professora do laboratório de informática (em momentos de planejamento e aplicação das atividades) para propor práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias aos alunos, além de vincular essas atividades a um projeto específico, como uma continuidade do que promove em sala de aula. Essa atitude da professora demonstra que há alternativas para promover atividades mediadas pelas TICs, mesmo o professor se sinta inseguro para promover determinadas tarefas. (GUERRERO, 2013).

A partir abordagem textual discursiva realizada nos STTs de cada uma das actantes, constata-se que todas usam os recursos da informática como um suporte digital (MARSCUSCHI, 2003, 2008), ora para ajudar a explicar (com a utilização de ferramentas), com a mesma frequência que usa os suportes impressos, como a

professora Daniele, ora como recurso de pesquisa e leitura vinculados a projeto específico, como a professora Ivana ou então promovendo práticas de leitura e escrita, como a professora Káthia, que promove as atividades dentro em um projeto específico sob a forma de pesquisas e produção de textos coletivos.

#### 4.7 Tema da Representação Prática social

Estes segmentos temáticos buscam investigar as representações que as docentes têm sobre o trabalho com a prática social na sala de aula.

SOT – *A partir dessa nossa conversa, do que tu tem visto no curso de formação continuada e do que tu tem aplicado em sala de aula, como tu conceitua uma prática social?*

STT

Professora Daniele

*“É ãhnnn, é aquilo que se é usado em relação à na sociedade né, no trabalho, ãhnnn, no estudo, hummm, aquilo que é feito, não no escri/como é que eu vou dizer... não é o escrito, mas ãhnnn, algo que se faz. Uma ação. Eu tento/eu ãhn pelo menos eu tentei nas últimas vezes né, ver ãhn o que/que pode, de repente, fazer diferença na vida deles. Não adianta às vezes eu passar um conteúdo aqui que de repente eles não vão nem usar, mas não sabem nem pra que que serve...”*

Professora Ivana

*“Eu entendo prática social como a realidade vivida pelos alunos, não é? E a partir dessa realidade, de que forma eu posso fazer uma/uma intervenção, né, ajudando, no sentido de eles se situarem melhor ali, na sua realidade, na sua vida, né. Então, como é que eu posso ajudar? Muitas vezes, eu entendo também que eu não sou a dona da verdade, que eu não detenho poder de alterar, muitas vezes, essa realidade deles, né, não é algo sobre o qual eu tenho controle da situação, mas eu sei que, da/da do meu jeito, com a minha/com essa prática, eu consigo, de alguma forma, intervir favoravelmente nessa realidade deles, como foi no caso da carta. [...] Então, eu acho que a prática social é isso, é eu poder fazer uma intervenção, ajudando eles a obter uma melhoria na vida deles, na condição de vida deles.”*

Professora Káthia

*“É a **realidade dos alunos**. É trabalhar com aquilo que eles conhecem e com a **necessidade** desses alunos ãhnn.. não só dentro da sala de aula, mas a prática social ela é fora da sala de aula, é fora da escola também. Que isso alcance além, porque os nossos alunos eles não estão restritos a uma sala de aula. **Eles vivem numa sociedade**, eles precisam **daquelas situações de produção de texto** fora da sala de aula, fora da escola também. Entrevistadora: uhun. De acordo com o que eles necessitam.”*

O STT da actante está em conformidade com a proposta do SOT, pois ela apresenta o seu conceito de prática social. Nesse segmento temático, é possível identificar a actante a partir do emprego do pronome eu, e dos modalizadores verbais que indicam as suas ações (“**eu vou dizer**”, “**eu saiba**”, “**eu sempre aprendi**”, “**eu tenho**”, “**eu passar**”). Em uma ocorrência do discurso, a actante também usa o termo *a gente* (nós) como marca de agentividade no STT.

Para a professora, a prática social é uma ação (“algo que se faz”) que ocorre em diferentes contextos (“aquilo que se **é usado em relação à/na sociedade** né, **no trabalho**, ãhnnn, **no estudo**”). Porém, ao longo do discurso, a actante apresenta a sua percepção do que é uma prática social a partir do seu agir no contexto da escola. Essas marcas de contextualização ficam evidentes a partir do uso dos modalizadores adverbiais de lugar, do emprego da preposição e das nominações (“**a escola** tem que ensinar”, “**ali na escola**”, “**na escola**”). Desse modo, verifica-se que no contexto situacional da escola, o discurso da actante também enfoca outros agentes com os quais ela interage – os alunos. Assim, a actante relaciona a sua percepção sobre a prática social com o contexto dos alunos, conforme se pode constatar no emprego dos modalizadores verbais e da locução adverbial que exerce função de lugar (“**eles vão ver na vida**”, “**eles não estiverem** mais **na escola** ou enquanto **eles estão na escola**”). Nesse sentido, é possível observar que os contextos dos alunos citados pela actante podem ser percebidos também pelas nominações *vida* e pela situação de lugar (*na escola*/fora da escola), ou seja, a realidade do aluno no contexto escolar e fora dele.

A partir do discurso da professora Daniele, é possível constatar que há uma preocupação com os alunos, característica que evidencia a dimensão colaborativa do agir da actante. Essa informação é perceptível a partir do emprego dos modalizadores adverbiais e dos verbos (“**não adianta assim** eu **passar coisas** que **vão ficar ali** na escola, **tem** que **ser coisas** que **abram os horizontes** e que **vai**

**fazer sentido**”). De acordo com a professora, os aprendizados devem ir além do contexto escolar, abrindo horizontes e fazendo sentido na vida dos alunos. Todas essas percepções estão relacionadas com os contextos citados pela actante, que no discurso interativo é identificada como ator. Desse modo, a figura de ação da actante é classificada como *ação ocorrência*, uma vez que o STT é marcado por marcas de contextualização ao longo de todo o discurso, além da evidência do enunciador como actante ator no segmento temático.

O discurso da professora Ivana apresenta coerência em relação ao que foi proposto no SOT. Sob esse aspecto, é possível identificar a percepção que a actante tem sobre a prática social, além de marcas linguísticas que a evidenciam no discurso e o contexto situacional, ao qual o STT se refere. Nesse sentido, as marcas de agentividade no discurso da professora Ivana a estabelecem como actante central no STT, uma vez que é possível identificá-la a partir da predominância do pronome pessoal *eu*, do emprego do pronome possessivo *meu*, além dos modalizadores verbais relacionados às ações da actante no agir (**“eu entendo”, “eu posso fazer”, “eu posso ajudar”, “eu não sou”, “eu sei”, “eu consigo”, “eu não detenho”, “eu tenho controle”, “meu jeito”, “eu acho”, “eu poder fazer”**).

A professora Ivana entende a prática social como (“a realidade vivida pelos alunos”) e, a partir dessa definição, ela apresenta no discurso os contextos situacionais relacionados aos alunos – agentes que ela traz para o seu STT e que estão também relacionados ao seu agir. Essas marcas de contextualização, assim como as marcas de agentividade dos alunos ficam evidentes a partir do uso dos modalizadores adverbiais de lugar, do emprego de pronomes, das nomações e preposições (**“eles se situarem melhor ali, na sua realidade, na sua vida”, “essa realidade deles”, “nessa realidade deles”, “vida deles, na condição de vida deles”**). Desse modo, verifica-se que a actante relaciona a sua percepção sobre a prática social à realidade e também à vida dos alunos (incluindo suas condições de vida). É possível constatar que a professora Ivana se preocupa com os alunos, mesmo que ela ache que não tem poder para mudar a realidade deles (**“eu entendo também que eu não sou a dona da verdade, que eu não detenho poder de alterar, muitas vezes, essa realidade deles, né, não é algo sobre o qual eu tenho controle da situação”**). Essa informação fica evidente a partir da forma com que a actante demonstra sua interação com os agentes, evidenciando assim a dimensão colaborativa do seu agir, que pode ser percebida pelo que ela chama de

*intervenção*, com o objetivo de ajudar os alunos, conforme se nota no emprego de alguns modalizadores verbais e adverbiais (“**ajudando** eles”, “**posso ajudar**”, “**intervir favoravelmente**”). Sob esse viés, a professora informa a maneira como ela pode intervir e ajudar favoravelmente seus alunos (“**com a minha/com essa prática, eu consigo**, de alguma forma, **intervir favoravelmente nessa realidade deles, como foi no caso da carta**”), ou seja, a professora informa que foi por meio da sua prática de linguagem (a partir do trabalho com o gênero *carta de solicitação de emprego*) que ela pode intervir na realidade dos seus alunos.

Nesse sentido, o discurso da actante pode ser classificado como interativo e a sua figura de ação como ocorrência, uma vez que o contexto situacional-discursivo está fortemente marcado por elementos que qualificam a actante como ator no STT, além de aspectos que apresentam a dimensão colaborativa do seu agir, que é a sua interação com outros agentes no discurso. Nessa perspectiva, vejo aqui uma menção a um evento de letramento, promovido de acordo com uma prática social, que é o trabalho com um gênero textual específico que a docente integrou à realidade dos alunos, em conformidade com o que foi postulado ao longo desse estudo, segundo os pressupostos de letramento (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 1998; SOARES, 2004, 2010) e o enfoque do texto como objeto de ensino (BRASIL, 1998).

O discurso da professora Káthia também apresenta coerência em relação ao SOT. Nesse sentido, é possível identificar uma definição sobre a prática social, além de marcas linguísticas que a evidenciam no discurso e o contexto situacional, ao qual o STT se refere. As marcas de agentividade no discurso da professora Káthia não a identificam como uma actante central no STT, embora ao longo do discurso uma marca pronominal identifique a actante no discurso como enunciador (*nossos*), apresentando assim uma evidência de pronominalização em primeira pessoa do plural, *nós*. Sob esse aspecto, analiso o uso dos modalizadores verbais, a fim de constatações sobre a figura de ação desse agir, uma vez que a construção desse discurso não mobiliza elementos disponíveis no contexto da actante, mas sim dos agentes mencionados no discurso – os alunos e também a própria prática social.

Nesse viés, os modalizadores verbais no STT estão no tempo presente, mobilizando primeiramente o verbo ser, como *marca de atribuição de propriedade* (BULEA, 2010), como se nota nos excertos (“**É** a realidade dos alunos. **É trabalhar** com aquilo que eles conhecem”, “**é** fora da sala de aula”, “**é** fora da escola também”).

Embora estejam em maioria, segundo plano aparecem os modalizadores verbais que trazem para o agir as ações dos agentes alunos (**“eles conhecem”, “eles não estão restritos”, “Eles vivem”, “eles precisam”, “eles necessitam”**), pois esses verbos estão relacionados com o contexto da prática social, de acordo com o discurso da actante. Em relação ao contexto situacional do agir nesse STT, também fica evidente a menção à vida dos alunos e aos contextos que os vinculam à escola, além da realidade dos agentes fora da escola, segundo os modalizadores adverbiais, preposições e sintagmas nominais ao longo do discurso (**“dentro da sala de aula”, “fora da sala de aula”, “fora da escola”, “sala de aula”, “numa sociedade”**). A actante ainda menciona como é possível aproximar a realidade dos alunos com uma prática de linguagem no contexto de aprendizado, dentro e fora da escola, de acordo com a necessidade desses alunos (**“eles precisam daquelas situações de produção de texto fora da sala de aula, fora da escola também. De acordo com o que eles necessitam”**).

A partir dessa análise, é possível classificar a figura de ação como definição (BULEA, 2010), reconhecida por ser uma figura de ação descontextualizada, relacionada a uma compreensão do agir-referente como um objeto de reflexão ou “[...] enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o alvo de uma (re)definição por parte do actante”. (BULEA, 2010, p. 144). Nesse sentido, constato que o STT da actante está totalmente compatível ao que foi proposto no SOT, uma vez que ela apresentou sua definição de prática social, destacando o contexto situacional em que essa prática está vinculada, que é a realidade dos alunos. Além disso, o discurso da actante apresenta traços do discurso interativo, porém, em vista dos pressupostos da organização textual discursiva, o discurso da actante pode ser classificado como um *misto teórico-interativo* (BULEA, 2010), pois é o tipo de discurso em que a figura de *ação definição* é eventualmente inserida.

Visto isso, o discurso da actante apresenta traços que não a definem como actante central no STT e tampouco como ator, mas é possível constatar que ela apresenta a sua definição de prática social vinculada à realidade dos alunos e também a relaciona com uma prática de linguagem que considera o texto como objeto de ensino, em conformidade com o que já foi postulado ao longo deste estudo e também com as políticas públicas para o ensino de língua materna (documentos oficiais e concepção de linguagem).

A prática social como o tema central nesses segmentos temáticos apresentou

para as três actantes investigadas alguns aspectos comuns. Todas as professoras relacionaram a prática social à vida dos seus alunos, se mostrando preocupadas em proporcionar um ensino diferenciado a eles, além de destacarem que a prática social evidentemente é algo que está vinculado ao contexto social que pertence à realidade dos seus alunos. Nesse viés, a representação da prática social, para a professora Daniele, está relacionada a uma ação que pode fazer sentido na vida dos alunos enquanto eles estão na escola e fora dela também. Para a professora Ivana, a prática social é a realidade dos alunos, que pode ser encarada como uma intervenção, a partir da prática com trabalhos textuais, no qual ela mencionou um exemplo. A professora Káthia também define a prática social como a realidade dos alunos, que pode ser trabalhada de acordo com a necessidade dos alunos, para que eles reconheçam situações para o trabalho com textos. Nesse sentido, fica evidente que a professora Ivana e a professora Káthia relacionam a questão da prática social com uma prática de linguagem (KLEIMAN, 1995), constituindo assim um evento de letramento no ambiente escolar.

#### 4.8 Tema da Representação Projetos de Letramento mediado pelas TICs

Estes segmentos temáticos visam investigar as representações das docentes sobre projetos de letramento mediados pelas TICs, a fim de constatar se esses projetos originam práticas ou eventos de letramento digital.

*SOT – Hoje tu és uma professora que participa de uma formação continuada que visa ao auxílio dos professores na reflexão e na prática docente a partir de um projeto com gêneros textuais chamado Projeto Didático de Gêneros (PDG). Dessa forma, tu te consideras uma professora engajada em promover projetos de letramento? Por quê?*

STT

Professora Daniele

*“[...] abriu mais horizontes. E, no caso, eu não era muito... ãhnn, não gostava muito/eu era um pouco ãhnn eu tinha aversão a redes sociais... por causa, ah, expor a vida social/a vida pessoal né, na internet, pra todo mundo ver né... então, ãhnn, mas me abriu os horizontes, de repente, **trabalhar com blogs**, é uma motivação a mais pra eles, pra que eles possam postar o que quiserem no blog, ou ãhnnn , que eles possam*

*escrever o que quiserem na/no/no Twitter, por exemplo, né hummm.. então isso é mais pro lado das redes sociais.”*

Professora Ivana

*“A partir do momento em que eu entrei no grupo, né, no Observatório, e comecei com essas reflexões, comecei a entender, a me apropriar melhor desse conhecimento, eu percebo que o **letramento digital vai me ajudar** e muito no sentido de desenvolver melhor essa ideia, esse conceito, **esse PDG vai ficar** muito mais interessante e vai me ajudar. É um aliado, eu não posso estar contra a uma circunstância que vai ser uma forte aliada pra eu atingir esse objetivo, esse resultado.”*

Professora Káthia

*“Eu **me vejo engajada** nisso aí. Eu sempre tive engajada, né, que nem eu disse pra isso, nas nunca tinha assim “ah é prática social, é letramento”, né, isso que eu tô fazendo, mas eu **procuro trazer diversidade pra eles de leituras**, de motivação, pra que eles tenham acessos diferentes. [...] Eu já via a **tecnologia como parceira** pra trabalhar dentro da sala de aula, né, em função também ãhn da produção do PDG, da **prática do PDG eu já começo a pensar** o que/o que mais que eu vou fazer pra usar a mídia, a tecnologia que também existe dentro da escola.”*

O discurso da professora Daniele apresenta pouca conformidade em relação à proposta do SOT. A docente não confirma se é ou não uma professora engajada em projetos de letramento, embora apresente alguns exemplos do que desenvolveu em sala de aula de acordo com os postulados do curso de formação continuada. Nesse viés, é possível identificar a actante central no STT pelas evidências do pronome pessoal *eu* (e do pronome oblíquo *me*) ao longo do discurso, além do uso dos modalizadores verbais que destacam as ações da actante (“**eu não era**”, “**eu era um pouco**”, “**eu tinha aversão**”, “**me abriu os horizontes**”). Sob esses aspectos, o discurso da actante apresenta alguns fatos do passado, que propõem “[...] uma compreensão retrospectiva do agir”. (BULEA, 2010, p. 132). Ou seja, o discurso da actante apresenta momentos anteriores do seu agir (quando ela afirma que não gostava muito e tinha aversão a redes sociais), em comparação com o seu agir atual: actante com papel de ator no STT que propõe atividades aos alunos com uso de blogs e rede social Twitter.

Embora a actante mencione, a partir do seu discurso, o trabalho com o uso do blog e do Twitter, não é possível constatar que tipos de atividades são feitas por

meio da internet, apenas é possível verificar que essas atividades são destinadas aos alunos, sem um propósito específico (“**de repente, trabalhar com blogs**, é uma **motivação a mais pra eles**, pra que **eles possam postar o que quiserem no blog**, ou ãhnnn, **que eles possam escrever o que quiserem na/no/no Twitter**”). O discurso da actante ainda está em conformidade com o tema da representação analisada anteriormente (*Uso das TICs x Motivação dos alunos*), uma vez que a docente agrega o uso das TICs, e das redes sociais, nesse caso, à motivação dos alunos. Já o emprego do modalizador adverbial *de repente* aparenta uma maneira súbita, imprevisível de se trabalhar com blogs, o que pode fazer com que os alunos escrevam sem um propósito específico nesses ambientes virtuais, algo que não está em conformidade com os pressupostos dos PCNs, por exemplo.

Ainda, segundo o discurso da actante, é possível constatar que ela acredita que os trabalhos com as redes sociais e o blog abriram mais horizontes no sentido da sua percepção particular em relação a esses sites, pois, como mencionado antes, a docente apresentava aversão aos sites pelo fato da exposição da vida social e pessoal na internet, o que mudou depois que integrou o trabalho com os sites nas suas aulas. Nesse viés, o discurso da actante pode ser dividido em dois momentos distintos: um que apresenta momentos passados do seu agir, como uma retrospectiva e outro que menciona o seu trabalho atual, com o uso dos blogs e rede social. Sob esses aspectos, se torna possível classificar o discurso da actante como interativo, no qual duas figuras de ação são evidenciadas: a *ação acontecimento passado* (BULEA, 2010), de acordo com o primeiro momento do discurso e a *ação ocorrência*, de acordo com o segundo momento do discurso.

O discurso da professora Ivana também não apresenta conformidade com o SOT, uma vez que a docente não afirma se é ou não uma professora que promove projetos de letramento, ao invés disso, ela apresenta suas percepções sobre o que pode fazer com o letramento digital. Nesse sentido, a actante é identificada no STT a partir dos modalizadores verbais e do emprego do pronome pessoal em primeira pessoa do singular *eu*, assim como a ocorrência do pronome oblíquo *me* (“**eu entrei**”, “**comecei**”, “**me apropriar**”, “**me ajudar**”, “**eu não posso estar**”, “**eu atingir**”).

No discurso da actante, ainda há marcas que evidenciam o letramento digital e o PDG como agentes seu agir. De acordo com o discurso da actante, esses agentes são benéficos ao seu agir no contexto do trabalho, segundo o emprego dos

grupos nominais, dos modalizadores verbais e adverbiais no STT (“**o letramento digital vai me ajudar e muito**”, “**esse PDG vai ficar muito mais interessante e vai me ajudar**”). Embora a actante perceba o letramento digital e o PDG como aliados no seu trabalho, ela não descreve o tipo de atividade e tampouco o que poderia fazer com esses recursos nas suas aulas. A evidência dos verbos (“**vai me ajudar**” e “**vai ficar**”) numa circunstância de futuro composto mostra uma situação que ainda não se realizou, de fato algo ainda não concreto no agir da actante. Por essa razão, é possível constatar que esses enunciados da actante estão relacionados a percepções que ainda não se concretizaram, o que está de acordo com o tema da representação analisado anteriormente (*Planejamento para o trabalho com as TICs*), no qual a docente afirma planejar o trabalho com o uso das TICs, mas não realiza por acreditar não estar capacitada para o uso dos recursos das tecnologias, como se nota também nas análises anteriores do tema da representação *Capacitação Para o Trabalho com as TICs*). Nesse sentido, o discurso da actante apresenta características do discurso interativo, e a figura de ação pode ser classificada como *ação ocorrência* pelo grau de contextualização presente no discurso da actante, a qual apresenta primordialmente indícios de reflexão da sua prática, ao mencionar, de forma retrospectiva (mas que não configura sua figura de ação como acontecimento passado, pois todos os verbos no STT estão dentro de um contexto), percepções que ocorreram no curso de formação continuada e também do que ela espera do letramento digital e do projeto didático de gênero como benefícios a sua prática pedagógica.

O discurso da actante está coerente à proposta do SOT, pois a docente responde à pergunta proposta sob a forma da afirmação de que se vê engajada em promover projetos de letramento no contexto escolar. Nesse sentido, a actante é facilmente identificada no STT a partir das evidências do pronome pessoal **eu** (além do pronome oblíquo *me*), empregado em conjunto com verbos que apresentam às ações da actante no seu agir (“**Eu me vejo engajada**”, “**Eu sempre tive**”, “**eu disse**”, “**eu tô fazendo**”, “**eu procuro**”, “**Eu já via**”, “**eu já começo**”, “**eu vou fazer**”). Todas essas ocorrências confirmam a actante como ator no plano discursivo, com ações centrais no STT. Em segundo plano, estão os alunos, vistos como agentes no plano discursivo. Os verbos que confirmam essa informação podem ser identificados no excerto (“**eles tenham** acessos diferentes”).

Os contextos situacionais do discurso apresentam o ambiente escolar, a partir

do uso dos modalizadores adverbiais e dos grupos nominais (“**dentro da sala de aula**”, “**dentro da escola**”). Dessa forma, a actante relaciona esses contextos com o agir, sob a forma das atividades e também de outros fatores relacionados aos projetos de letramento, como a prática social e o PDG (“**produção do PDG**, da **prática do PDG**”). Assim, a actante menciona parte do seu trabalho, relacionado com práticas sociais de leitura, o projeto didático de gênero (que já é um projeto de letramento) e os seus planos para trabalhar com as novas tecnologias (que ela considera no discurso como uma parceira) no ambiente escolar (“**procuro trazer diversidade pra eles de leituras, de motivação**, pra que **eles tenham acessos diferentes**”, “**eu já começo a pensar** o que/o que mais que **eu vou fazer pra usar a mídia, a tecnologia que também existe dentro da escola**”). Assim, a docente procura trabalhar com as tecnologias e proporcionar diversidade de leitura, a fim de que os alunos possam ter acessos diferentes e que possam se sentir mais motivados no contexto escolar – informações que evidenciam o planejamento prévio da docente, também relacionado ao emprego do advérbio de tempo *já* agregado aos verbos (“**já via**”, “**já começo a pensar**”), antes já constatado na análise do tema da representação *Planejamento para o trabalho com as TICs*. Dessa forma, o discurso da actante é interativo e sua figura de ação pode ser classificada como ocorrência, uma vez que é marcada pela presença dos pronomes em primeira pessoa (singular) e pelo fato de que essa figura de ação também está presente nos discursos indiretos.

Nesse sentido, é possível constatar que a docente já trabalhava antes com questões que consideravam o texto como objeto de ensino e a prática social, mesmo sem se focar nas nomenclaturas relacionadas aos projetos de letramento, como ela mesma mencionou (“Eu **sempre tive engajada**, né, [...], mas nunca tinha assim ‘ah é **prática social**, é **letramento**”). Assim, nesse STT fica evidente o que já se analisou nas representações anteriores da professora: que a docente planeja e aplica o uso das TICs nas suas práticas de linguagem e que participa de projetos de letramento, uma vez que promove atividades que enfocam a prática da leitura e escrita, vinculadas a uma prática social, em conformidade ao que foi postulado ao longo deste estudo.

A partir desses três discursos fica evidente que apenas um deles apresentou conformidade em relação ao SOT. Também se percebe que a professora Daniele trabalha em sala de aula com o uso dos recursos da internet, embora ela não

mencione a prática de linguagem que promove com esses recursos – o que dá para supor, a partir do que ela mencionou, que se trata de digitação de textos em blogs e no Twitter. De acordo com os discursos das professoras Ivana e Káthia, é possível constatar que elas ainda não promoveram algum evento de letramento mediado pelas TICs, mas que consideram agregar o uso das tecnologias nas suas práticas de linguagem a partir do momento que mencionam o letramento digital (professora Ivana) e o uso das tecnologias como uma forma de parceria (professora Káthia), em contextos que contemplam o trabalho com gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; BRASIL, 1998), por mencionarem o trabalho com projetos didáticos de gênero. Porém, a partir das evidências da abordagem textual discursiva, pode-se supor que a professora que mais tende a promover eventos de letramento digital é a professora Káthia, uma vez que a professora Ivana ainda mantém esse desejo como uma possibilidade futura, mas que ainda não o fez por fatores já constatados antes, a partir da análise dos temas das suas outras representações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar as representações de professoras de língua materna sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das TICs em sala de aula, a fim de constatar se tais práticas configuram-se como eventos de letramento digital. Nesse viés, ao longo desta pesquisa, diferentes conceitos e teorias referentes aos estudos sobre representações sociais, letramento(s) e ensino de língua materna foram discutidos, a fim de investigar: Quais são as representações construídas por professoras de língua materna sobre suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs? Como são as práticas de linguagem mediadas pelas TICs promovidas por essas professoras? As práticas de linguagem promovidas por essas professoras podem ser classificadas como eventos de letramento digital?

Para responder a essas questões, busquei, na investigação das representações das docentes, compreender o uso que o professor de Língua Portuguesa faz das TICs em sala de aula, à luz dos pressupostos teóricos no âmbito dos estudos das representações sociais, a partir do reconhecimento do seu conceito e suas aplicações nas perspectivas dos estudos da Psicologia Social (com fins de reconhecimento histórico) e da Linguística Aplicada (com fins de reconhecimento no âmbito da linguagem, para posterior análise). As representações são definidas como conhecimentos coletivos acumulados a partir de uma interação social entre cada indivíduo e o meio que o cerca. Nesse viés, foi possível analisar (por meio do procedimento de análise *Interpretação do Agir*) e estabelecer diferentes representações que as docentes têm sobre a promoção de práticas de linguagem em sala de aula, principalmente na relação dessas práticas com os eventos de letramentos.

Os eventos de letramento, por sua vez, são entendidos como um grupo de atividades sociais de leitura e escrita construídas com um propósito específico dentro de um determinado contexto. Desse modo, os eventos de letramento digital ocorrem em contextos digitais, estipulando, assim, que as atividades de leitura e escrita sejam desenvolvidas a partir do texto digital. Nessa perspectiva, os conceitos relacionados aos letramentos digitais partem dos estudos de letramento, que se desenvolve dentro de uma cultura do impresso e é relacionado às práticas sociais de leitura e escrita – que aqui são classificados como letramentos tradicionais. Os letramentos digitais são definidos como práticas sócio-discursivas que emergem no(s) ambiente(s) digital(is), agenciadas por sujeitos posicionados sócio-

historicamente na sociedade da informação. Todo este referencial teórico foi apresentado com a finalidade de constatar como o uso das TICs pode auxiliar o trabalho do professor de língua materna. Por essa razão, alguns aspectos relacionados ao ensino de língua materna mediado pelas TICs também foram discutidos, como a promoção de políticas públicas que visam a introduzir as TICs nos processos de formação de professores (como o ProInfo), a promoção da inclusão digital dos alunos (como o ProUCA), além das próprias políticas públicas que regem o ensino de língua portuguesa, como os aspectos relacionados ao trabalho com gêneros e suportes digitais nos referenciais curriculares nacionais e estaduais (PCNs e *Lições do Rio Grande*).

Nesse sentido, acredito que esta pesquisa veio contribuir com as pesquisas já desenvolvidas pelo projeto do Observatório e também enriquecer os estudos no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna mediado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, especificamente no que diz respeito ao letramento digital do professor e de como ele pode aprimorar a sua prática pedagógica, tanto sob a reflexão dos usos que ele faz das TICs em sala de aula, quanto no próprio fazer pedagógico com o uso dessas TICs. Nesse viés, este estudo permitiu refletir sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, a partir de diferentes representações presentes nos discursos de três professoras de língua portuguesa sobre a promoção de práticas de linguagem mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto escolar.

Desse modo, a partir da investigação pelo procedimento de exame *Interpretação do Agir* constatou-se que as figuras de ação são produtos interpretativos que possibilitam analisar a influência que a linguagem exerce sobre os discursos das professoras, nas modalidades de elaboração das representações que cada uma delas tem do seu trabalho, especificamente sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das tecnologias. Por meio das figuras de ação, foi possível compreender o trabalho que cada professora promove com o uso das TICs, a partir do que cada uma manifesta nas suas representações sobre o mundo e também sobre o seu agir em particular.

Nesse sentido, nos contextos como os observados nas aulas da professora Daniele e de acordo com as entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e

transcritas – realizadas com as três professoras em busca das formas de agir que regem suas práticas de linguagem, constata-se que as representações das docentes evidenciam que as suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs ainda não estão sendo totalmente incorporadas aos eventos de letramento digital nas aulas de língua materna, pois as suas práticas ainda encaram o computador só como um suporte para o manuseio de ferramentas (softwares) digitais e o acesso à internet, que é frequentemente usada em sala de aula somente como uma fonte de pesquisas e um espaço digital para acessar e-mails e redes sociais, ao invés de um recurso potencial para o trabalho com diferentes textos digitais. Além disso, as professoras participantes da pesquisa têm a representação de que ser um letrado digital primeiramente supõe ter conhecimentos técnico-operacionais para lidar com as tecnologias, mesmo que a percepção de algumas docentes contemple também habilidades cognitivas aliadas aos conhecimentos técnico-operacionais. A partir dessa representação, fica evidente que a apropriação do uso (o domínio técnico) das ferramentas digitais é algo que perpassa todas as outras representações, isto é, para as docentes ser um letrado digital é algo que está acima de tudo ao que diz respeito as suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs.

Em relação à alternância entre as figuras de ação que se evidenciaram ao longo das abordagens textuais discursivas (*ação ocorrência*, *ação experiência*, *ação acontecimento passado* e *ação definição*), é possível concluir que elas se constituem como indicadores de fatos de que cada professora, na sua posição de *actante* (e *ator*, na maioria dos casos), se apropria e interioriza no discurso sócio-profissional que envolve as suas práticas pedagógicas o uso das TICs, a fim de reconfigurá-lo no seu conjunto, tentando assim trazer uma ou mais construções para o seu trabalho representado, que, mesmo sendo pessoais ou momentâneas, são as suas *representações do agir* – as capacidades individuais que enfocam a sua relação com as tecnologias em sala de aula, as significações que cada uma tem sobre o seu letramento digital e, inclusive, significações para o que cada uma faz e o que cada uma delas é.

Nesse sentido, constata-se que as práticas de linguagem propostas pela professora Daniele contemplam o uso das TICs na sala de aula. Além disso, a partir das observações, ficou evidente que a professora propõe soluções e aulas com conteúdos que conhece de antemão, utilizando os recursos das TICs e auxiliando os

alunos nas suas dificuldades em relação ao manuseio das ferramentas disponíveis no *laptop* educacional. Nesse sentido, a natureza das práticas de linguagem promovidas pela professora Daniele em sala de aula permite prever pressupostos da leitura e escrita mediadas pelas TICs, características do letramento digital da docente – o que mostra um forte indício de que a professora consegue representar o papel de sujeito letrado digital na escola, pois os seus discursos reproduzem condições sociais que a legitimam enquanto membro da cultura digital. Porém, embora a professora desenvolva práticas de linguagem em sala de aula com o uso das TICs, essas não são configuradas como eventos de letramento digital, pois o trabalho que é feito em sala de aula com o uso das TICs evidencia o uso do computador como suporte para atividades de pesquisa e principalmente com o uso das “ferramentas” proporcionadas pelas tecnologias, tais como o uso dos programas editores de texto, planilhas eletrônicas ou editores de apresentação de slides, por exemplo. As práticas de linguagem poderiam ser aprimoradas, e, conseqüentemente consolidadas como eventos de letramento digital à medida que a docente integrasse ao uso do computador um trabalho focado na produção de textos digitais sob a forma de um ou mais gêneros textuais, trabalhando, assim, com o texto como unidade central do ensino e, a partir dele, desenvolver outras práticas (de leitura e/ou de escrita), vinculadas a projetos de letramento com ênfase na prática social, ou seja, com propósitos específicos adequados à realidade dos seus alunos e que produzam sentidos para ambos.

Embora as três docentes tenham realizado projetos didáticos de gêneros durante o período da coleta de dados, esse fator não se tornou decisivo para a promoção de eventos de letramento digital, tampouco o fato de a professora Daniele trabalhar em uma escola contemplada com o ProUCA, pois, uma vez que “[...] usar a informática como recurso para auxiliar a aprendizagem não significa que os alunos vão ficar o tempo todo na tela do computador, ou nos laboratórios de informática” (COSCARELLI, 2007, p. 27). É nesse sentido que os eventos de letramento digital podem contemplar o uso do computador com uma visão social, com uma finalidade específica de leitura e/ou escrita, por exemplo, conforme foi possível comprovar nos discursos das professoras Daniele e Káthia, que evidenciam, a partir das representações das docentes, que elas já estão encaminhando para um trabalho vinculado aos projetos de letramento e prática social.

A professora Ivana não utiliza os recursos das TICs com frequência nas suas

aulas, pois enfrenta dificuldades externas (indisponibilidade do laboratório de informática). Embora a docente se considere iletrada digital e, portanto, não capacitada para o trabalho com as TICs, é possível constatar que ela já utilizou os recursos das tecnologias nas suas aulas como um suporte para pesquisa e como mediador em atividade de leitura. A partir da análise dos seus discursos ao longo deste estudo, constata-se que a docente promove práticas de linguagem vinculadas a eventos de letramento (tradicional), na medida em que usa o texto como unidade central de ensino e afirma trabalhar com um projeto focado na prática social. Porém descreve suas práticas de linguagem de tal forma que não as configuro como eventos de letramento digital, pelo fato de que a docente não agrega com frequência os recursos das TICs nas suas aulas e por outro fator que se agrava, conforme seus discursos, pelas diversas vezes que manifestou não se considerar capacitada para o trabalho com as TICs, algo que, no caso da professora, se torna um empecilho para que ela possa efetivamente promover eventos de letramento digital nas suas aulas.

A professora Káthia agrega o uso das TICs com frequência nas suas aulas, vinculando suas práticas de linguagem a projetos de letramento previamente planejados que, quando mediados pelas TICs, contemplam produção de textos e atividades de leitura. Segundo o seu discurso, diferentes dificuldades permeiam a sua prática pedagógica mediada pelos recursos das TICs, mas isso não a impede de trabalhar com as tecnologias em sala de aula, mesmo reconhecendo que ela também possui uma falta de letramento digital, pois recorre ao auxílio da professora do laboratório de informática para auxiliá-la nas suas práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias. A docente afirmou já trabalhar com projetos de letramento anteriormente, além de vinculá-los à prática social. Embora não tenha desenvolvido especificamente um projeto de letramento digital (sob a forma de um PDG, por exemplo), a docente já usa os recursos das TICs nas suas práticas de linguagem, ora como suporte, ora sob as formas de leitura hipertextual e produção de texto digital, ou seja, essas práticas contemplam também o texto como unidade de ensino, conforme os pressupostos vistos ao longo deste estudo.

A partir da análise das diferentes formas de agir que regem as práticas das três docentes investigadas, é possível constatar que, embora nenhuma das professoras tenha manifestado nos seus discursos evidências que possam comprovar a promoção de eventos de letramento digital nas aulas de língua materna, a professora Káthia é a

que mais se aproxima do perfil docente que pode promover eventos de letramento digital em sala de aula, uma vez que suas práticas de linguagem já são vinculadas a projetos de letramento na cultura do impresso e a docente utiliza os recursos das TICs em práticas de linguagem previamente planejadas com uma frequência (pelo menos uma vez por semana). Dessa maneira, vejo na professora Káthia, o perfil mais adequado em relação aos objetivos propostos desse estudo, uma vez que a docente incorpora nos seus discursos o trabalho com projetos de letramento vinculados à prática social e por compreender que esses projetos só se consolidam por serem eventos de letramento em língua materna, que passam por um processo de planejamento prévio, aliados a práticas sociais que consideram o texto como objeto central de ensino, em práticas de linguagem diferenciadas para o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade. Sob a forma de letramento digital, os eventos promovidos pela professora, embora não sejam recorrentes, usam os recursos da informática como suportes, e os textos que são produzidos em aula são unidades centrais no estudo de língua materna, produzidos coletivamente pelos alunos com um propósito comunicativo, ou seja, podem ser considerados como vinculados a um gênero textual digital.

Acredito que um dos fatores relevantes para a não promoção recorrente de eventos de letramento digital pelas professoras está relacionado ao contexto da promoção de políticas públicas para formação de professores e a inclusão digital, pois ainda se constata que há muito que fazer no âmbito da formação continuada do professor de língua materna, uma vez que há mais projetos destinados à área da inclusão digital e os cursos disponíveis na área de formação de professores ainda parecem estar desvinculados dessa realidade, pois são mais focados para a capacitação técnico-operacional, deixando de lado a questão das práticas de linguagem mediadas pelas TICs, como é o caso da formação do ProInfo (capacitação realizada pela professora Daniele). As docentes que atuam como professoras pesquisadoras no projeto de formação continuada do professor mostraram que já promovem eventos de letramento (tradicional), porém, em relação ao projeto de letramento digital, afirmaram não se sentirem totalmente capacitadas para esse trabalho, uma vez que dependem de conhecimentos técnico-operacionais. Nesse viés, seriam necessárias formações que se complementassem ou então uma capacitação específica para que todas pudessem promover eventos de letramento digital.

Com este estudo, também constato que o uso do computador não vai, por si só,

modificar a concepção que cada professora tem sobre o processo de ensino-aprendizagem. É nessa perspectiva que, a partir deste estudo, fica evidente que, para as docentes, o uso da tecnologia em sala de aula “[...] representa uma oportunidade para romper com as práticas isoladas do professor que, muitas vezes, embora nem sempre, ocorreu na prática habitual de sala de aula” (GUERRERO, 2013, 178, tradução nossa<sup>38</sup>), uma vez que cada uma das docentes apresenta preocupações com o ensino dos seus alunos e com a promoção de práticas que possam oportunizar novos conhecimentos, motivações aos alunos, criação de sentidos e trocas de aprendizados entre alunos e professor, principalmente no momento em que vivemos hoje, quando ensinar e educar com qualidade é um desafio para professores, pois essa está aliada a práticas eficientes e interativas.

Em relação às contribuições teóricas deste estudo, ainda saliento a importância da associação entre o referencial teórico sobre o estudo das representações e dos estudos dos letramentos, que ajudou a compreender o contexto atual que vemos na educação, principalmente no que se refere às percepções que os professores têm em relação ao uso das TICs nas aulas de língua materna e às estratégias discursivas que eles utilizam para corroborar as percepções que assumem. Como contribuições práticas, espero que este estudo possa contribuir de forma profícua para a compreensão das relações que se estabelecem entre as TICs e os contextos que cercam o ensino de línguas, principalmente no que se refere ao papel das políticas públicas para a formação continuada do professor em relação ao seu trabalho com o uso das tecnologias. Nesse sentido, especificamente sobre como pode ser possível proporcionar ao docente oportunidades para que ele possa aperfeiçoar o seu trabalho em sala de aula, de forma que ele consiga atender à demanda de inclusão efetiva das TICs no ensino, ao mesmo tempo em que possa promover um ensino adequado ao que já é estabelecido nos referenciais curriculares: o ensino de língua materna com foco no texto como unidade central de ensino, aliadas a isso as tecnologias sob a forma de suportes e gêneros textuais digitais, consolidando, assim, a promoção de práticas de linguagem no âmbito dos eventos de letramento, de modo que cada professor parta de um processo social que implica o uso de práticas sociais diversificadas e atraentes aos alunos, como as práticas de leitura e escritas mediadas pelos recursos das TICs, de acordo com o que foi visto ao longo deste trabalho.

---

<sup>38</sup> “[...] represents an opportunity to break with the teacher's isolated practices that frequently, although not always, occurred in usual classroom practice.”

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, SP, v. 18, n.43, p. 46-57, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-32621997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005)>. Acesso em: 22 maio 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Understanding literacy as a social practice**. In: \_\_\_\_\_. Local literacies. Reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.
- BELSHAW, Douglas Alan Jonathan. **What is “digital literacy? a pragmatic investigation**. 2011. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Universidade de Durham. Durham City, UK.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PCN: ensino médio**. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC. Brasília, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Prefácio. In: BULEA, Ecaterina **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 9-22.
- \_\_\_\_\_; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

2007.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. , v. 1.

COSCARELLI, Carla V. Alfabetização e letramento digital. In: \_\_\_\_\_; RIBEIRO, Ana E. F. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica. 2007. p. 25-40.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica. 2007. p. 07-11.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2005. Tradução de: Ricardo Quintana. Consultoria: Yonne Leite.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Apresentação. In: **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

GOMES, Luiz F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRERO, Iran. Technology and Literacy: Towards a Situated Comprehension of a Mexican Teacher's Actions. In: KALMAN, Judy; STREET, Brian. **Literacy and numeracy in Latin America: local perspectives and beyond**. New York: Routledge, 2013. p. 167-180.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Diversidade social e variedades de língua: variáveis a serem consideradas na interpretação do agir do professor**. Estudos Linguísticos (Lisboa), v. 3, p. 269-286, 2009.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se In: **Toda a Poesia**. José Olympio Editora: Rio de Janeiro, 1980.

KERSCH, Dorotea Frank; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. **A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-13.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. Berkshire, England: Open University Press, 2006.

LANDOW, George P. **Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization**. 3. ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB), João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. p. 9-40.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-221

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEVES, Maria Helena Moura. Gramática de usos do português. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1980.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação em S.Moscovici e F.Varela**. Psicologia e Sociedade (Impresso), v. 19, p. 7-14, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200002)>. Acesso em 23 jul 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas** In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e

escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; DOLZ, Joaquim **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: \_\_\_\_\_ e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares . **Letramento digital e formação de professores de inglês**. Língua escrita (UFMG), v. 2, p. 2, 2007.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education, New York: Teachers College / Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, may. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em 16 jul 2012.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VALERIO, Claudia Lúcia Landgraf P.. **Letramento do Professor de Língua Portuguesa para contextos digitais**. In: VI SIGET, 2011, Natal. Caderno de Resumos do VI SIGET, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com o objetivo de colaborar na formação continuada dos professores participantes do projeto do Observatório/Capes do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada “Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, a pesquisa “O letramento digital do docente de língua materna: representações nas atividades de linguagem em uma escola contemplada com o ProUCA”, sob minha condução e orientada pela Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (professora e pesquisadora da Unisinos, São Leopoldo, RS, na área de Linguística Aplicada), busca entender um pouco mais sobre o letramento digital do professor de Língua Portuguesa.

Sua colaboração nesse estudo está vinculada à participação voluntária no curso de formação continuada do projeto do programa Observatório, já citado, em parceria com a SMED deste município, e requer gravações em áudio e/ou vídeo de entrevistas, de aulas, anotações em diários de campo, além de construção conjunta de projetos didáticos desenvolvidos durante o curso de formação, que ocorrerá nos dois semestres de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Não há riscos associados à participação nesta pesquisa. Você pode ter acesso a informações sobre o andamento do estudo e/ou seus resultados. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. Os nomes de todos os participantes e das escolas em que trabalha serão substituídos por nomes fictícios em qualquer apresentação ou publicação baseada neste estudo. As imagens das gravações em vídeo serão protegidas por tarjas para garantir a privacidade dos participantes. Tanto as gravações de áudio quanto de vídeo serão inutilizadas ao término de 5 anos após a pesquisa e serão guardadas sigilosamente até lá. Você poderá se recusar a participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Se você tiver outras dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail [gisele@insigne.com.br](mailto:gisele@insigne.com.br) ou telefone (51)9267-9303. Esse termo deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma fica com você, a outra via ficará comigo. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,  
Gisele dos Santos Rodrigues.

Termo de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do projeto descrito, ter a minha voz gravada, com o devido sigilo, ser entrevistada e observada em minhas práticas docentes.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, dentro de seus programas de Pós-Graduação, busca integrar o ensino acadêmico à comunidade, entendendo que o conhecimento emana da vida cotidiana e deve oferecer soluções à sociedade onde a universidade está inserida.

Desse modo, eu, Gisele dos Santos Rodrigues, venho solicitar permissão dessa instituição para o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, “O letramento digital do docente de língua materna: representações nas atividades de linguagem em uma escola contemplada com o ProUCA”, sob a orientação da professora Dra. Dorotea Frank Kersch.

A pesquisa acadêmica para esta dissertação prevê a geração de dados através de diálogos entre a pesquisadora e uma professora participante do curso de formação continuada do programa do Observatório/Capes do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, em gravações em áudio das aulas e também entrevistas com a professora. Fica, desde já e a qualquer tempo, garantido o tratamento ético e sigiloso dos dados, condição primeira dessa parceria.

Se você tiver outras dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail gisele@insigne.com.br ou telefone (51) 9267-9303.

Sua assinatura neste documento permitirá que o estudo se realize nas dependências desta escola, de acordo com as informações apresentadas.

Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Gisele dos Santos Rodrigues.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, da equipe diretiva da escola \_\_\_\_\_ concordo com a realização do estudo conforme as indicações da pesquisadora responsável.

---

Assinatura da diretora

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **Etapa 01 – Formação da Professora e sua Relação com as TICs**

1. Quantos anos tu tens e há quanto tempo tu és professora?
2. Há quanto tempo tu lecionas nesta escola?
3. Qual é a tua formação? Onde te formou e há quanto tempo?
4. Tu tens alguma formação posterior à Graduação? Em que?
5. Qual é a tua jornada de trabalho aqui na escola? Tu trabalhas em outro lugar?
6. A(s) tua(s) instituição(ões) o(a) incentiva a fazer formação continuada? De que modo?
7. Como surgiu o computador em sua vida?
8. Tu tens computador em casa?
9. Tu tens acesso à internet em casa? Quantas vezes tu acessas a internet por semana?
10. Qual o tipo de acesso tu tens em casa?
11. Houve dificuldades/empecilhos quanto ao uso do computador? Quais?
12. Atualmente, você superou esses obstáculos? Como?
13. Onde você mais acessa a internet?
14. Você se considera um usuário competente do computador e tecnologias digitais?
15. Cite exemplos de atividades que você faz com o uso do computador e da internet.

### **Etapa 02 – Uso profissional das TICs pela Professora**

1. Você possuía conhecimento de informática antes de trabalhar na escola? Qual?
2. Que tipo de suporte você recebe para usar o computador na escola?
3. Você foi capacitado para trabalhar com informática em sala de aula?
4. Caso tenha recebido, como avalia o treinamento que recebeu?
5. Quanto tempo durou o treinamento?
6. Na sua opinião, para trabalhar na escola, quais conhecimentos/habilidade de informática é preciso ter?
7. Você acha que falta algum conhecimento/habilidade para que você utilize eficientemente o computador em suas aulas? Qual(is) conhecimentos?
8. Você troca experiências de uso do computador com outros professores? Eles colaboram, se isolam, não discutem estas experiências? Quais as atitudes dos outros professores, na sua percepção?

### **Etapa 03 – Prática Docente mediada pelas TICs**

1. Que tipo de suporte os alunos recebem para usar o computador na escola?
2. Professor, como você qualifica a relação dos alunos com os recursos tecnológicos na escola?
3. Sobre o uso do computador em ambiente escolar, qual sua posição?
4. Como vem ocorrendo o uso do computador nas suas aulas?

5. Na sua percepção, os alunos se sentem mais motivados quando a aula se utiliza dos recursos de Informática? Por quê?
6. Quanto à participação dos alunos, você consegue identificar aqueles que já tiveram “contato” com os artefatos tecnológicos? Como você os consegue identificar? A linguagem deles reflete esse “contato”?
7. Você acha que um dia o computador irá substituir o professor?
8. Os alunos de hoje “aprendem” mais por causa do contato com tecnologia?
9. O computador ajuda ou atrapalha o processo educativo?
10. Em que momentos você decide utilizar o computador em suas aulas?
11. Em suas aulas, você consegue utilizar o computador sem problemas ou ocorrem imprevistos? A que você atribui esses imprevistos (problemas técnicos X problemas de letramento digital [usos sociais da tecnologia])?
12. Pra você, há uma receita, um modo de usar o computador em sala, que alcance sucesso? Descreva (se houver).
13. Nas aulas, você percebe/já percebeu que alguns alunos tem mais conhecimentos de informática do que você? Como você lida com estes alunos?
14. A Internet é um recurso pedagógico em suas aulas? Em que medida?
15. Os alunos utilizam a Internet em suas pesquisas escolares? Como você identifica esses usos? Você os orienta sobre esses usos?
16. Você se comunica com os alunos através da Internet? De que forma? Esta comunicação está relacionada a assuntos escolares/pessoais?
17. Você orienta os alunos quanto à construção de identidades na rede?
18. Na sua percepção, todos os alunos têm acesso aos artefatos culturais que circulam na rede? Como você lida com os que não têm acesso? Na sua percepção, eles ganham/perdem com isso?
19. Qual sua relação com a informação disponibilizada na rede?
20. Os seus alunos conseguem transitar nos “ambientes virtuais”? A que você deve essas participações (suas aulas, conhecimento prévio de tecnologia, cursos extras)?
21. Como você avalia seus alunos: consumidores de tecnologia, questionadores de tecnologia ou produtores de tecnologia?
22. Você já abordou em suas aulas temas polêmicos relacionados à tecnologia?
23. Atualmente qual a frequência que tu usas o computador em sala de aula? Para propor quais tipos de atividade?

#### **Etapa 04 – Letramento(s) e Prática Social**

1. Atualmente como é o processo de planejamento das tuas aulas?
2. Hoje a prática social está vinculada ao teu planejamento? Como?
3. Atualmente o planejamento das tuas aulas contemplam o uso das TICs? Como isso acontece?
4. Como tu notas o engajamento dos teus colegas em relação ao trabalho relacionado à prática social?

5. Hoje tu és uma professora que participa de uma formação continuada que visa o auxílio dos professores na reflexão e na prática docente a partir de um projeto com gêneros textuais chamado Projeto Didático de Gêneros (PDG). Como tu notas a motivação dos alunos ao trabalharem em sala de aula com uma proposta que leve em conta a prática social como no PDG?
6. Em relação ao uso das TICs na sala de aula, o que mudou na tua rotina pedagógica e no teu planeamento após ter feito o curso de formação continuada?
7. Quais foram as tuas dificuldades em planejar o teu PDG?
8. Quais foram as tuas facilidades no planeamento do teu PDG?
9. Quais foram as tuas dificuldades em aplicar o PDG?
10. Quais foram as tuas facilidades em aplicar o PDG?
11. Como tu notas a produção de texto dos alunos quando tu trabalhas com o PDG? Houve alguma melhora?
12. Como tu trabalhas a leitura ao aplicar o PDG?
13. Em relação a abordagem da língua, como tu trabalha os aspectos lingüísticos em aula quando tu vais trabalhar com algum gênero textual digital?
14. Há diferenças entre o trabalho com gêneros textuais impressos e com gêneros textuais digitais?
15. Tu te consideras uma professora engajada em promover projetos de letramento? Por quê?
16. A partir dessa nossa conversa, do que tu tem visto no curso de formação continuada e do que tu tem aplicado em sala de aula, como tu conceituas uma prática social?
17. Qual a importância da prática social no teu trabalho?
18. Até que ponto a prática social ta agregada no teu trabalho aqui na escola?