

NORMA SUELY MACEDO NASCIMENTO

**LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA:  
REFLETINDO SOBRE O USO DAS TIC PELO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do Título de Mestre em Crítica Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Martins Moreira

ALAGOINHAS- BA  
2014

#### FICHA CATALOGRÁFICA

N244I Nascimento, Norma Suely Macedo.

Letramento digital na escola: refletindo sobre o uso das TIC pelo docente. / Norma Suely Macedo Nascimento – Alagoinhas, 2014  
128f; il.

Dissertação - (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus II.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Martins Moreira.

1. Letramento. 2. Tecnologia educacional. 3. Inclusão digital. 4. Professores – Formação. I. Moreira, Claudia Martins. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III. Título

CDD 371.33

**LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA:  
REFLETINDO SOBRE O USO DAS TIC PELO DOCENTE**

**NORMA SUELY MACEDO NASCIMENTO**

Esta dissertação foi julgada para obtenção do título de Mestre em Crítica Cultural. Área de concentração em Letras e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II.

---

Profa. Dra. Claudia Martins Moreira  
Orientadora

---

Profa. Dra. Edil Silva Costa  
Coordenadora do Pós-Crítica

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Claudia Martins Moreira (UNEB)  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Washington Luís Lima Drummond (UNEB/UFBA)  
Examinador interno

---

Profa. Dra. Jeanes Martins Larchert  
Examinador externo

**SUPLENTES**

---

Profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB)

---

Profa. Dra. Valéria Amim (UESC)

Dedico esse trabalho a minha mãe (*in memoriam*), que com gestos, expressões e atitudes, transmitiu-me muito amor, segurança e valiosos ensinamentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pela presença constante em minha vida, orientando-me, fortalecendo-me, amparando-me nos momentos em que os obstáculos e dificuldades surgiam e dando-me a sabedoria necessária para concluir esse trabalho.

Ao meu Pai, Jorge, por todo apoio, carinho e zelo; ao meu filho Raphael, presente divino, alegria constante em minha vida e meu marido Tenilson Luiz, pela paciência nesses dois anos de mestrado, incentivo, companheirismo e lealdade.

Agradecimento especial a minha querida prima/irmã Marialda, exemplo de bondade e amizade, sempre me incentivando e amparando nos momentos mais difíceis, assim como ao meu fofíssimo Tom (Antônio Rocha), meu segundo pai, por todo afeto e cuidado.

Ao diretor do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, Durval Oliveira Gama, pela atenção dispensada e aos professores participantes dessa pesquisa – muito obrigada por terem permitido que essa investigação acontecesse, cedendo os espaços de suas aulas, colocando-se à disposição e, acima de tudo, acreditado na seriedade desse trabalho e nas possíveis contribuições que poderá oferecer à prática pedagógica.

À professora Claudia Martins Moreira, orientadora desta dissertação, pelo acolhimento e ética, rigor e paciência, atenção e companheirismo, indicação de leituras e respeito às escolhas por mim realizadas. Enfim, por suas valiosas orientações e por todos os momentos dessa complexa caminhada.

Agradeço profundamente à professora Jeanes Larchert, por ter aceitado participar da minha banca e pelas valiosas considerações feitas no meu trabalho de qualificação, essenciais para o resultado final.

Agradecimento especial, também, ao professor Washington Drummond, profissional exemplar e ético, que, com sua serenidade, sabedoria, criticidade, muito contribuiu em suas aulas para desmistificar e elucidar questões importantes desta pesquisa.

Ao meu querido professor, Osmar Moreira, pela atenção, escuta atenta, paciência, torcida sincera e orientação segura nos diversos momentos que solicitei. PROFESSOR, o senhor é uma preciosidade; faz a diferença!!

Aos professores do Pós-Crítica, pelos momentos de reflexão e trocas teóricas importantes.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, Rosemeire, Nazarete, Kátia, Bete e Mwewa pelo companheirismo, amizade, pela escuta sensível e solidária, dando-me total apoio nos momentos de cansaço, decepção e desânimo.

Meus sinceros agradecimentos a você, Thais, colega/amiga de todas as horas, pessoa iluminada e cordial. Muito obrigada por todos os momentos em que me apoiou, incentivou, mostrando-me que poderia avançar e conquistar.

A Ivana, exemplo de simplicidade e competência, pela sua amizade sincera, apoio, incentivo e solidariedade. Assim você vai longe, amiga!

Ao grande amigo Roberto Magno (Roy), coordenador do Polo UAB – Alagoinhas, presença constante em minha vida, companheiro de estudos e boas discussões, meu “psicólogo” nas situações mais difíceis, sejam elas pessoais, profissionais ou estudantis. A você, presente de Deus, OBRIGADA!

Aos colegas de trabalho, que me incentivaram e torceram pela minha vitória, assim como minha diretora Tânia Moraes e meu vice-diretor, Antenor Sacramento, pelo apoio em várias ocasiões dessa caminhada.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente trabalho constitui-se em dissertação da pesquisa realizada em uma escola pública, o Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, situado no município de Alagoinhas - Bahia, cujo objetivo foi o de investigar se o uso que o professor faz das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) é meramente técnico, instrucional ou condiz com uma prática pedagógica emancipatória, que confere aos estudantes do Ensino Médio habilidades para seu letramento digital, conduzindo-os ao protagonismo no meio virtual. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual a metodologia que se mostrou adequada foi do tipo estudo de caso. A investigação seguiu os procedimentos de coleta de dados através da observação em campo, entrevistas com os professores participantes, questionários para professores e alguns alunos, diário de campo, conversas informais e análise documental, os quais permitiram registrar e analisar toda a dinâmica e evolução das atividades cotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Do ponto de vista teórico, essa pesquisa apoia-se nos estudos sobre letramento, segundo David Barton e Mary Hamilton (2000), Ângela Kleiman (2005), Janet Maybin (2000), Brian Street (2010); Magda Soares (2002, 2009); multiletramentos, segundo Roxane Rojo (2012); Letramento Digital, segundo Marcelo Buzato (2007, 2012), Maria Teresa Freitas (2010), Carla Viana Coscarelli (2007), Ana Elisa Ribeiro (2007), Antonio Carlos Xavier (2008); Cultura Digital, de acordo com Lúcia Santaella (2010), André Lemos (2010), Pierry Lévy (2010), Marco Silva (2002) e da Crítica Cultural, segundo Stuart Hall (2009), Maria Elisa Cevasco (2008), Deleuze e Guattari (1995), Ana Carolina Escosteguy (2005). As análises realizadas constataram, em alguns casos, um significativo avanço quanto à utilização das TIC pelo professor para além do instrucional, evidenciando, todavia, a necessidade de formação docente para o uso pedagógico do computador/internet, atestada pela fala dos próprios professores. Observamos algumas atividades que podem conduzir o estudante ao desenvolvimento do seu letramento digital crítico. Quanto à questão do protagonismo no meio virtual, atrelado aos processos de autoria/coautoria, verificamos um trabalho ainda incipiente.

**Palavras-chave:** Letramento Digital. Tecnologias da Informação e Comunicação. Cultura Digital. Formação do Professor.

## ABSTRACT

This work is in the dissertation research conducted in a public school, “Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães”, located in the municipality of Alagoinhas – Bahia, whose aim was to investigate whether the use that teachers make of ICT (Information and Communication) is merely technical, instructional or consistent with an emancipatory pedagogical practice, which gives high school students for their digital literacy skills, leading them to prominence in the virtual environment. This is a qualitative research nature, in which the methodology was adequate in this study of case. The investigation followed the procedures of data collection through field observation, interviews with participating teachers, questionnaires for teachers and some students, field diary, informal conversations and document analysis, which allowed us to record and analyze all the dynamics and evolution of daily activities of the subjects involved in research. From a theoretical standpoint, this research is based on studies of literacy, according to David Barton and Mary Hamilton (2000), Angela Kleiman (2005), Janet Maybin (2000), Brian Street (2010), Magda Soares (2001; 2009); multiliteracies, according to Roxane Rojo (2012); Digital Literacy, according to Marcelo Buzato (2007; 2012), Maria Teresa Freitas (2010), Carla Viana Coscarelli (2007), Ana Elisa Ribeiro (2007), Antonio Carlos Xavier (2008); Digital Culture, according to Lúcia Santaella (2004; 2010), André Lemos (2010), Pierry Lévy (2010), Marco Silva (2002) and Cultural Critique, according to Stuart Hall (2009), Maria Elisa Cevasco (2008), Deleuze and Guattari (1995), Ana Carolina Escosteguy (2005). The analyzes found, in some cases, a significant advance in the use of ICT by teacher beyond the instructional, showing, however, the need for teacher training in the pedagogical use of computer / internet, talking attested by the teachers themselves. We observed some activities that can lead the student to the development of your critical digital literacy. On the issue of leadership in the virtual environment, linked to the processes of authorship /co-authorship, we see an incipient work.

**Keywords:** Digital Literacy. Information Technologies and Communication. Digital Culture. Teacher Training.

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>AC</b>	Atividade Complementar
<b>CMLEM</b>	Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães
<b>EAD</b>	Ensino a Distância
<b>GEC</b>	Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NTE</b>	Núcleo de Tecnologia Educacional
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UCA</b>	Um Computador por Aluno
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 A CULTURA DIGITAL: ESPAÇO HÍBRIDO</b>	<b>20</b>
1.1 PANORAMA DA CULTURA TECNOLÓGICA: DOS MASS MEDIA A ERA DIGITAL	20
1.2 A CULTURA DIGITAL: CARACTERÍSTICAS RIZOMÁTICAS	24
<b>1.2.1 O contexto digital e suas interfaces</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 2 NAVEGANDO PELA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO</b>	<b>34</b>
2.1 LETRAMENTO(S): NOVAS ABORDAGENS	34
2.2 LETRAMENTOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO: QUE MODELO SEGUIR?	37
2.3 LETRAMENTO DIGITAL: EXIGÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	39
2.4 ESCOLA E CULTURA DIGITAL: POTENCIALIZANDO MULTILETRAMENTOS	43
<b>CAPÍTULO 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR E INSERÇÃO DAS TIC NAS ESCOLAS</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS</b>	<b>55</b>
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA COM MÉTODO DE ESTUDO DE CASO	55
4.2 ETAPAS DO TRABALHO	57
<b>4.2.1 Primeira etapa: elaboração do projeto de pesquisa</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2 Segunda etapa: coleta de dados</b>	<b>58</b>
4.2.2.1 A observação como técnica para a construção dos dados	59
4.2.2.2 Coletando dados através da entrevista	61
4.2.2.3 O questionário: suporte necessário	61
<b>4.2.3 Terceira etapa: análise e interpretação dos dados</b>	<b>62</b>
4.3 DESCREVENDO OS ELEMENTOS DA PESQUISA	63
<b>4.3.1 <i>Locus</i> da pesquisa</b>	<b>64</b>
<b>4.3.2 Sujeitos</b>	<b>66</b>

<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>68</b>
5.1 A ESCOLA EM TEMPOS DIGITAIS: TRANSFORMANDO ANTIGAS PRÁTICAS?	68
5.2 TIC NA ESCOLA: O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES?	71
5.3 UM NOVO PERFIL DE ESCOLA E PROFESSOR: DESAFIOS À VISTA	81
<b>5.3.1 Reinventando o cotidiano da sala de aula: operações “táticas” dos professores?</b>	<b>88</b>
5.3.1.1 Espaço de produção discente: Revista de Química	91
5.3.1.2 Blog, interface quase interativa	94
5.3.1.3 Projeto cultural: conheça o Brasil passeando pelo CMLEM	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>119</b>
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	119
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I – PARA PROFESSORES	120
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO II – PARA PROFESSORES	123
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	126
APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO	128

## INTRODUÇÃO

A proposta de trabalho aqui apresentada parte da exigência posta na sociedade contemporânea - a formação em letramento digital – mediante o intenso avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O cotidiano das pessoas é marcado pela cultura digital e seus artefatos (celulares, internet, *tablets*, cartões magnéticos, *smartphones* etc.) em todos os setores: social, econômico, político e cultural, exigindo da escola uma reestruturação do seu modelo tradicional, a fim de adequar-se nesse contexto.

A razão de focalizar essa temática – o uso das tecnologias pelo professor, associado ao letramento digital – parte do princípio de que pensar em Educação é repensar a escola e, conseqüentemente, refletir sobre a prática pedagógica, sobre a atual condução que os professores dão em termos teórico-metodológicos na sala de aula, nas suas práticas cotidianas, especialmente quanto ao uso das mídias digitais e computador/internet, afinal é preciso que a escola seja “um ator mais efetivo e sintonizado com seu tempo e sua função de formação das novas gerações” (BELLONI, 2012, p.53).

Assim, as tecnologias não podem mais ser vistas como na época tecnicista, como meros instrumentos massificadores e serem simplesmente ignoradas; não na sociedade da informação, marcada pela virtualidade, pela *Web 2.0*<sup>1</sup>, cuja configuração permite entrecruzamentos culturais em tempo real, diminuição das fronteiras de tempo e espaço, interatividade e interação. O ciberespaço é pura linguagem, no qual transitam discursos de ordem e valores diversos, daí seu caráter híbrido. Em contrapartida, é um ambiente permeado por relações de poder. Sendo assim, a educação pautada na formação de uma identidade cultural crítica, que põe em evidência antigas relações de poder, as quais têm ignorado, ao longo da história, as múltiplas narrativas de grupos cultural e politicamente subalternizados, contribuiria para o uso crítico, consciente e transformador de todo leque de informações e recursos disponíveis na contemporaneidade.

É nessa perspectiva que esse trabalho se apoia, de uma ação pedagógica transformadora, voltada para um trabalho envolvendo a cultura digital, de forma a gerar

---

<sup>1</sup> Velloso (2010, p.47) expõe que a *Web 2.0* é considerada por muitos autores (CARVALHO, 2008; MARINHO et al, 2008) como um novo paradigma de internet. Todos concordam que a *Web 2.0* representa um marco em termos evolutivos, potencializando os recursos existentes *online* e as ferramentas de fácil publicação para os usuários, o *software* social, facilitando o compartilhamento e divulgação de seus saberes. Seu formato dá espaço para a mediação e ações humanas. Nela o usuário não é visto como plateia, significando, então, a transição do isolamento para a interconectividade.

oportunidades de empoderamento desses “meios” (MARTIM-BARBERO,1997; 2009) para além do instrumental. É importante explicar, então, que o termo ressignificar está sendo utilizado nesse trabalho para definir práticas heterogêneas de uso das TIC, que ultrapassem o mero caráter mecânico e utilitário desses artefatos, permitindo sua apropriação através de atividades que conduzam o estudante a desenvolver-se no ciberespaço com consciência, criatividade, aproveitando as interfaces nele oferecidas, contribuindo, assim, para aquisição do letramento digital, afinal o espaço virtual requer habilidades de interação com a mídia informática. Uma prática pedagógica que contemple não só o aspecto cognitivo, mas também o sociocultural.

Sendo assim, as pesquisas nas áreas da Educação e Comunicação imbricadas com a Cultura, como apontam os trabalhos em mídia-educação (FANTIN, 2012; BELLONI, 2010; RIVOLTELLA, 2012) são importantíssimos, pois, como nos lembra Hall (1997), toda ação social é “cultural”, desse modo as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. Logo, esses estudos articulando as três áreas do saber, citadas inicialmente, trazem benefícios para os professores que desejam tornar sua práxis diferenciada e mais produtiva, uma vez que falar em mídia-educação é, dentre outras coisas, pensar numa nova forma de fazer e estar com a mídia em sala de aula.

O desejo de estudar sobre essa temática nasceu em 2010, através do curso *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), quando observamos o quanto o uso dessas novas tecnologias de informação e comunicação pode contribuir para um trabalho pedagógico mais estimulante, desafiador, criativo, enriquecedor e, acima de tudo, crítico. Usamos pode, porque não é a tecnologia, sozinha, que possibilita as mudanças significativas que acontecem na sociedade e chegam até a escola, pois, se assim fosse, estaríamos atribuindo às TIC um “poder” que não possuem. Na verdade, são as práticas sociais que determinam como usamos as tecnologias, não a tecnologia, isoladamente, que determina o letramento, a prática.

Assim, através da elaboração das atividades propostas pela tutora do curso acima citado e dos estudos, pesquisas e apresentações realizadas, sem falar das leituras efetuadas acerca de teóricos do letramento digital, como Coscarelli (2005), Buzato (2009), Belloni (2007), dentre outros, percebemos o quanto havia a necessidade de uma reformulação urgente da escola e do papel do professor, numa sociedade cada vez mais marcada pela cultura digital e, como educadoras, resolvemos, então, nos debruçar sobre uma pesquisa que investigasse esse processo com mais proximidade, pois acreditamos, como André (2004) que adentrar no

dia a dia da escola permite-nos observar os “mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação”, concomitantemente com a difusão de “conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ibid., p.41).

Portanto, nosso trabalho de pesquisa insere-se na linha 2 do mestrado em Crítica Cultural: Letramento, Identidade e Formação de Professores, visto que é um estudo relevante no que se refere à práxis de professores da escola pública estadual, a fim de verificar, nas atividades envolvendo o letramento digital no ambiente escolar, o uso das TIC pelo professor e até que ponto é fundamental a aquisição desse letramento, para uma utilização mais profícua e crítica dessas tecnologias, especialmente no que tange à inclusão digital de alunos das classes populares.

Nesse sentido, a pesquisa realizada durante a construção desse trabalho teve como sujeitos desse estudo, seis professores do Ensino Médio do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães (CMLEM), em Alagoinhas -Ba, visando compreender a maneira como esses docentes se apropriavam das tecnologias de informação e comunicação (analógicas ou digitais) na sala de aula, e se esse uso iria para além da utilização instrucional. Além do mais, utilizamos também falas e atividades de alguns estudantes a fim de verificar como/se o trabalho do professor com as TIC contribui para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. A razão de focalizar esse colégio partiu do critério de que além de ser público, é equipado com diversas tecnologias, além do acesso à internet banda larga, fator importante nessa investigação, além de ser um ambiente social híbrido, como será melhor explanado nos capítulos subsequentes. Assim, para a análise e interpretação desse objeto de pesquisa, partimos da concepção de letramento, segundo Barton e Hamilton (1998) de que letramentos são sempre situados, por isso devem ser estudados em sua dimensão contextual. Consideramos, também, o conceito de letramento digital, em sentido amplo, como competência para o uso sociocultural crítico e estratégico da informação advinda do computador/ internet e, hoje, das mídias móveis, envolvendo múltiplas linguagens, em seus diversos formatos tornando o indivíduo “capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente” (FREITAS, 2010, p. 339).

É importante ressaltar que a maneira como as práticas de leitura e escrita, hoje também digitais, são desenvolvidas na escola trazem consequências para todos os envolvidos no processo educacional. Os professores podem tornar-se transmissores de conteúdos programados, presos a uma estrutura curricular engessada, enquanto os estudantes assumem a posição de receptores passivos de informações e conhecimentos transmitidos pelo professor, ao invés de receptores/produtores de conhecimento.

Por isso mesmo, a interpretação realizada sobre os dados obtidos em campo foi construída na perspectiva da Crítica Cultural, na linha de Pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores, como supracitado, por ser uma investigação que almeja não tão-somente observar o exercício do letramento digital e a utilização de aparatos tecnológicos na instituição escolar, nem tampouco catalogá-los ou mensurar o letramento dos estudantes, mas pretende verificar a apropriação<sup>2</sup> que o professor faz desses recursos, se esse uso dialoga com uma perspectiva transformadora, de inclusão digital crítica dos alunos, especialmente das classes populares e como possibilidades de autoria (hoje possível através da *Web 2.0*), ou seja, como “meios de emancipação do ser humano e de construção da cidadania, contra a lógica industrialista do capitalismo globalizado, com base no princípio de que ser cidadão é estar alfabetizado em todas as linguagens” (BELLONI, 2012, p.53).

Dessa forma, esse trabalho apoia-se nos Estudos Culturais - campo que busca discutir questões pertinentes à realidade sociocultural - ao investigar aspectos referentes a uma cultura emergente: a digital, permeada, como toda cultura, por relações de poder, visando detectar possíveis práticas emancipatórias na atuação pedagógica, dentro de uma instituição hegemônica – a escola, envolvendo as tecnologias, que também não são inocentes. Segundo Hall:

No trabalho intelectual sério e crítico não existem “inícios absolutos” e poucas são as continuidades inquebrantadas. [...] O que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes do pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. (2009, p.123)

Nesse caminhar, visando contribuir para os novos estudos do letramento, assim como para os estudos culturais, propomos os seguintes objetivos:

### **Geral**

Investigar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), analógicas ou digitais, pelo docente e o reflexo dessa utilização na formação do letramento digital dos estudantes.

---

<sup>2</sup> Apropriação é entendida nessa investigação, como definida por Rodriguez (2006). Para essa autora, é “a capacidade de tomar para si, de assimilar e, ampliando um pouco mais esta concepção, de compreender e transformar, estabelecendo quais usos o objeto apropriado pode ter e quais são os efeitos que este uso acarretará para si e para o grupo. É um movimento que acontece em um processo dinâmico, que pode envolver momentos de adaptação e reinvenção de significados” (apud BUZZATTO, 2008, p.331).

## Específicos

- Verificar os efeitos do uso das TIC na sala de aula.
- Observar o enfoque que os professores dão às Tecnologias de Informação e Comunicação (analógicas ou digitais).
- Analisar em que o uso das tecnologias pelo docente contribui para uma prática pedagógica emancipatória<sup>3</sup>.
- Perceber como os docentes oportunizam o conhecimento tecnológico que os estudantes trazem de fora da escola, de modo a conduzi-los ao protagonismo no meio digital.

Pensamos, como Demo (1991), que o cientista, em sua tarefa de descobrir e criar, precisa, primeiramente, questionar. Por isso mesmo, para investigar o problema aqui proposto, elencamos como questão principal: Em que o uso das TIC pelo professor contribuiria para uma prática pedagógica emancipatória?

Algumas questões secundárias foram construídas a fim de auxiliar no processo de investigação, a saber:

1. Seria o letramento digital condição necessária à utilização das TIC pelo professor?
2. Nas práticas envolvendo as TIC, o professor valoriza o conhecimento tecnológico que os estudantes trazem consigo e desenvolve atividades que favoreçam a autoria/coautoria, o protagonismo juvenil e a formação do seu letramento digital crítico?
3. O uso que o professor faz das tecnologias (analógicas ou digitais) favorece a manutenção de uma lógica cultural dominante, alienante, homogeneizante?
4. Em quais aspectos o desenvolvimento do letramento digital favoreceria o exercício da cidadania, de professores e alunos, não sendo apenas meros consumidores destes artefatos?

O corpus de pesquisa foi organizado partindo da observação de aulas e das atividades envolvendo o uso das TIC, entrevistas formais e informais com os professores, registradas em

---

<sup>3</sup> Compreendemos como Deliberador (2012, p.289) que “emancipar-se ou tornar-se crítico e consciente é um movimento que se estabelece com o sentido da práxis. Pode significar refletir sobre si mesmo, suas práticas, ou sobre a própria forma de apropriação e seu relacionamento com a natureza. Engloba ainda a concepção de ser, agir e pensar em sociedade, como consciência de sujeito histórico e coletivo”.

áudio, diário de campo, questionários (para professores e alunos), conversas informais com os professores e alunos e análise documental.

- **Organização da Pesquisa**

Esta pesquisa está estruturada em cinco partes subdivididas, a fim de analisar os temas centrais e suas ramificações. Na **introdução**, abordamos como foi construído o interesse pela temática, enfocando o que nos despertou para análise e qual a escola escolhida para realização do estudo. Apresentamos, também, os objetivos e questionamentos norteadores dessa investigação. O primeiro, segundo e terceiro capítulos são teóricos, uma vez que foi preciso tanto situar a pesquisa no contexto digital quanto nos Novos Estudos do Letramento e tecer uma sucinta abordagem sobre as políticas de formação tecnológica do professor. Assim, no **primeiro capítulo** traçamos um panorama da cultura digital, apoiados no pensamento de Lúcia Santaella (2010), André Lemos (2010), dentre outros, empreendendo uma reflexão sobre o caminho percorrido e as transformações sofridas pelas tecnologias da época das *mass mídia* até a cultura digital, apontando as características da cibercultura e as interfaces presentes no contexto digital. Apresentamos, também, uma análise crítica dos dispositivos, trazendo à cena a visão de teóricos como Giorgio Agamben (2010) e Foucault (2009).

No **segundo capítulo**, propomos uma reflexão sobre letramento e sua forma mais atual, letramentos, seguindo a linha de Magda Soares (2002; 2005), Ângela Kleiman (2005), Marcelo Buzato (2007; 2012) etc.; multiletramentos, na perspectiva de Roxane Rojo (2012) e letramentos autônomo e ideológico, como aponta Brian Street (2010), concluindo, como não poderia deixar de ser, com o letramento digital e suas particularidades. Seguidamente, no **terceiro capítulo** discorreremos brevemente sobre as políticas públicas educacionais para a formação tecnológica do professor e inserção das TIC nas escolas expondo algumas considerações de autores como Bonilla (2012) e Nelson Pretto (2006).

Como todo trabalho de pesquisa requer um método apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, a proposta metodológica desse projeto, apresentada no **quarto capítulo**, baseia-se numa investigação de base qualitativa com método de estudo de caso.

No **quinto capítulo**, ampliamos o olhar sobre a escola em tempos digitais, apresentando os resultados da pesquisa e sua análise. Além do mais, refletimos sobre os desafios impostos à escola e aos professores na era digital, atentando para a questão da formação do professor nesse contexto.

Enfim, nas **considerações finais**, procuramos responder às questões dessa pesquisa, não de forma conclusiva, pois muito se tem ainda a investigar, elucidar e explicar sobre o uso das TIC, especialmente as digitais, e suas possíveis contribuições para um ensino e aprendizagem significativos, para uma prática pedagógica que possa ser considerada emancipatória. Mostramos que o uso das TIC pelo professor ainda acontece numa perspectiva instrucional e a necessidade de formação para a prática, especialmente no que tange à fomentação de propostas que conduzam ao protagonismo estudantil crítico no meio digital, situações em que processos de autoria/coautoria possam acontecer.

## CAPÍTULO 1 A CULTURA DIGITAL: ESPAÇO HÍBRIDO

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) desencadeou uma série de transformações na sociedade atual, nos mais diversos âmbitos, dentre as quais a crescente velocidade na produção e circulação de informação e bens culturais.

A maneira como as TIC inserem-se cotidianamente na vida das pessoas tem provocado mudanças, assim como a criação de novos hábitos e formas de relacionamento interpessoais e organizacionais.

A cultura digital é como um rizoma, com entradas múltiplas, nós que se desdobram a cada novo clicar, sendo que a ausência de fronteiras e limites permite a disseminação de diferentes cruzamentos culturais, os quais geram um mister de desterritorializações, mas também territorializações, nos quais o contexto local passa a ser contemplado e ressignificado.

Nesse capítulo, pretendemos discutir sobre o processo de transição de uma era cultural - a dos meios de comunicação de massa, do capitalismo industrial - para a da “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999), a era digital, expondo pontos de vistas distintos de alguns autores, evidenciando as características da cultura digital e suas interfaces, a fim de nortear o trabalho.

### 1.1 PANORAMA DA CULTURA TECNOLÓGICA: DOS *MASS MEDIA* A ERA DIGITAL

Várias são as transformações pelas quais passou a história da humanidade, desde os seus primórdios até os dias atuais e dentre as mais significativas está o avanço tecnológico.

Importante destacar que até meados do século XIX, segundo Santaella (2010, p.52) duas culturas se delineavam nas sociedades ocidentais – a cultura erudita das elites, de um lado e a cultura popular, produzida pelas classes dominadas. Essa configuração, entretanto, sofreu profunda transformação com o advento da cultura de massas, nascida no seio da revolução industrial.

Desse modo, para Santaella (2010), existem seis eras culturais - a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura de mídias e a cultura digital. A autora explica que:

A **cultura oral** que ainda persiste com força indiscutível, intensificada pela integração nos meios audiovisuais, principalmente o cinema e a televisão; a

**escrita**, que se evidencia na multiplicidade das manifestações dos tipos gráficos e do *design*; a **cultura impressa**, que povoa as bibliotecas e os quiosques com suas profusões de manchetes e capas coloridas, fisingando a atenção de transeuntes apressados; a **cultura de massas**, que, apesar de perder seu poder, aprendeu a conviver com suas competidoras, tanto a **cultura das mídias**, que é a cultura do disponível, quanto a **cibercultura**, que é a cultura do acesso. Todas essas formações culturais coexistem num jogo complexo de sobreposições e complementariedades. (SANTAELLA, 2007, p.128-129, grifo nosso)

Essas eras também são definidas, segundo a autora, como formações culturais por considerar que não se trata de períodos culturais lineares, como se uma era desaparecesse com o aparecimento de outra, mas “uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando reajustamentos e refuncionalizações”, ou seja, “elas se sobrepõem, misturam-se, levando à construção de tecidos culturais híbridos e cada vez mais densos” (SANTAELLA, op.cit., p13).

Nesse caminhar, a chamada cultura de massas tem sua origem marcada com a produção do jornal e seus coadjuvantes, o telégrafo e a fotografia. Desenvolveu-se, acentuadamente, com a criação do cinema, mídia feita para pura recepção e a TV, que tem como lógica, segundo Santaella (2010), espectadores recebendo informações sem direito à resposta. Conforme essa autora, com a TV se solidificou a ideia do homem de massa junto com a ideia de *mass media*.

Desse modo, Castells (1999, p. 356) explica que o conceito de cultura de massa, originário da sociedade de massa, foi uma expressão direta do sistema de mídia resultante do controle da nova tecnologia de comunicação eletrônica exercido por governos e oligopólios empresariais.

Assim, a produção em massa de bens de consumo e artefatos culturais no período industrial levou os teóricos Adorno e Horkheimer (2002) a usar a expressão “Indústria Cultural”, alertando para o fato de que no sistema de produção cultural, no qual se encaixam a TV, o rádio, jornais, revistas, enfim, tudo que entretém, a principal atividade econômica é a produção da cultura para fins lucrativos e mercantis. Assim, os produtos são elaborados de modo a aumentar o consumo, moldar hábitos, “educar”, informar, visando, em alguns casos, atingir a sociedade como um todo. Com isso, há o controle social por parte dos proprietários dos meios de comunicação e conseqüente alienação do público, transformado em consumidor. Para Santaella (2010, p.79) “já se tornou um truismo afirmar que, por estar rodeado de redes

de difusão midiática, preso num mundo feito pelas indústrias da consciência, o homem de massa foi homogeneizado e bastante despersonalizado”.

As mídias eram para Debord (1977) como vitrines mais visíveis do espetáculo. Para ele, tudo o que era antes vivido afasta-se em imagens e representações e o espetáculo nada mais é do que o momento em que a mercadoria chega à ocupação total da vida social.

Belloni (2003, s/p), ao analisar a obra de Guy Debord (1977), discorre que o autor pressentia as mídias como modelo socialmente dominante, como “afirmação onipresente” da lógica industrial e do consumo de massa, presença constante das justificações do sistema, que ocupa o tempo livre do ser humano, nas mais diversas formas de produtos espetaculares, a saber informação, lazer, publicidade.

Compreende-se essa posição radical de Guy Debord, pelas próprias características das mídias de massa, do modelo massivo, no qual a racionalidade assume o controle da vida, a “linguagem se autonomiza” (LEMOS, 2010, p.79) e a comunicação é direcionada por um centro, de forma vertical, não constitui comunidades, como acontece no modelo informatizado, mas é apenas dirigida às massas, aleatoriamente.

O teórico alemão Marshall McLuhan (1995) classificava os *media* em quentes e frios. Em sua visão, quentes eram aqueles que não permitiam a interação do indivíduo, espectador ou se o fizessem, era o mínimo, não havendo, assim, possibilidade de intervenção (rádio, cinema, fotografia). Já os meios frios (a palavra, a TV, o telefone), por sua vez, permitiam a interatividade, havendo um espaço no qual os usuários poderiam atuar, preencher. Para o autor, devido à baixa definição da TV, os telespectadores têm que preencher espaços da imagem e por isso aumentam seu envolvimento emocional. A interação consiste nesse aspecto - emocional. Hoje, no entanto, essa lógica foi modificada depois da chegada da TV a cabo, por exemplo.

Para Santaella (2010, p.116) a célebre frase de McLuhan (1964) “O meio é a mensagem”, demonstra insistência do autor em considerar que era impossível separar a mensagem do meio, desviando-se, assim, da tendência nas teorias da comunicação de separar, de um lado, o modo como a mensagem é veiculada, de outro, o seu conteúdo. McLuhan acreditava que a mensagem é determinada muito mais pelo meio que a transmite do que pelas intenções de quem a cria, seu autor.

Castells (1999) expõe que a “Galáxia de McLuhan” era um mundo de comunicação de mão-única, não de interação. “Era, e ainda é, a extensão da produção em massa, da lógica industrial para o reino dos sinais e, apesar do gênio McLuhan, não expressa a cultura da era da informação” (CASTELLS, 1999, p.366). Castells explica, então, que o processamento da

informação ultrapassa a mão-única, basta observar a televisão, que precisou do computador para se libertar da tela.

Nasce a cibercultura, com os impactos socioculturais da microinformática, na metade dos anos 70 (LEMOS, 2010, p. 101). É marcada, nos dias atuais, não somente pelas TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), mas por uma postura que vai de encontro ao poder tecnocrático. Segundo o teórico, mais do que inovações técnicas, o nascimento da microinformática (e da cibercultura) inaugura novas dinâmicas socioculturais. “Aqui aparece uma lógica em relação às novas tecnologias digitais, onde a arquitetura tradicional cede, em parte, lugar a uma imagem lúdica, criativa, enriquecedora da informática” (LEMOS, op.cit., p.105).

A introdução dos microcomputadores pessoais e portáteis permitiu aos espectadores sair da posição de meros receptores passivos, para transformar-se em usuários ativos desses artefatos. Mudou-se, então, a relação receptiva, direcionada para um único sentido, como acontece com a televisão, para um modo interativo e bidirecional, exigência da relação via computador. Santaella esclarece que:

Na medida que o usuário foi aprendendo a falar com as telas, através dos computadores, telecomandos, gravadores de vídeo e câmeras caseiras, seus hábitos exclusivos de consumismo automático passaram a conviver com hábitos mais autônomos de discriminação e escolhas próprias. (SANTAELLA, 2010, p.81)

Nesse contexto é que nasce a cultura da velocidade e das redes a qual exige também uma aceleração da maneira como os usuários mantinham contato com as máquinas, ou seja, “a necessidade de simultaneamente acelerar e humanizar a nossa interação com as máquinas” (SANTAELLA, 2010, p.82).

A cibercultura pode ser vista, então, como um valioso exemplo da vida social que se deseja presente, visando romper com a atitude fria, técnica, extremamente racional na qual sempre operou a tecnologia moderna. Lemos (2010, p.262), entretanto, alerta sobre a necessidade de se estar sempre atento quanto a esse meio “para não sucumbir a um academicismo pessimista que se isola ou a um otimismo histérico que só vê maravilhas”.

A cibercultura expandiu-se de forma assustadora através do ciberespaço. É importante esclarecer que esta terminologia foi cunhada, segundo Pierry Lévy (2010, p.94), em 1984, por William Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. Neste, o termo referia-se ao universo das redes digitais, campo de batalha entre multinacionais, de

conflitos mundiais e, ao mesmo tempo, uma nova fronteira econômica e cultural. Assim, a exploração do ciberespaço, no livro, põe em evidência as fortalezas de informações secretas, protegidas pelos programas ICE, que, na verdade, eram ilhas repletas de dados que, metamorfoseando-se, eram trocados numa velocidade assustadora por todo planeta. Neste espaço de dados, alguns heróis poderiam penetrar “fisicamente” e lá viver aventuras das mais variadas esferas. Diante de tal produção livresca, o termo ciberespaço foi logo, segundo o autor, “arrematado” por usuários e criadores de redes digitais.

Para Gibson (apud LÉVY, 2010, p. 94), o ciberespaço é “um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (sob suas mais diversas formas) circulam”. Lemos (2010, p.127), Lévy (2010, p.94) coadunam com Gibson ao definir ciberespaço como “espaço de comunicação aberta pela interconexão mundial dos computadores e das comunidades dos computadores”.

Nesse sentido, a cultura digital tem mostrado que não é mais possível conceber a cultura afastada da tecnologia. Lemos (op.cit., p.127) oferece uma relevante contribuição nesse sentido, ao afirmar que “a atividade tecnológica é fruto da cultura [...], desse modo, se retirarmos a tecnologia do campo da cultura [...], então não poderemos mais ver as ações da vida, mas apenas um sistema técnico, isolante, homogeneizante”.

## 1.2 A CULTURA DIGITAL: CARACTERÍSTICAS RIZOMÁTICAS

A cultura, na contemporaneidade, passa por diversas alterações significativas, oriundas do crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), exigindo dos indivíduos o desenvolvimento de habilidades, a fim de se situar proficuamente nesse contexto, desencadeando novas formas de estar e atuar em sociedade. Lemos (2010, p. 85) esclarece que “as diversas manifestações contemporâneas da cibercultura podem ser vistas como expressão cotidiana da vida que se revela contra as formas instituídas e cristalizadas”.

Na cultura digital não há barreiras físicas e temporais, o acesso às informações é facilitado, existem novas formas de interconexões e outras são criadas simultaneamente. Lemos aponta isso muito claramente quando escreve:

A cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. (LEMOS, 2010, p.87)

Santaella coaduna com Lemos ao afirmar que

A natureza dessa cultura é essencialmente heterogênea. Usuários acessam o sistema de todas as partes do mundo e, dentro dos limites da compatibilidade linguística, interagem com pessoas de cultura sobre as quais, para muitos, haverá provavelmente um outro meio direto de conhecimento. (SANTAELLA, 2004, p.87)

A cultura digital nos coloca diante de um leque de múltiplas possibilidades comunicacionais. Convivemos dia a dia com variados tipos de mensagens – textuais, sonoras, icônicas - sem falar das mídias móveis (celulares, *tablets*, *smartphones* etc.) que nos conduzem a um constante intercâmbio com outros interagentes, estabelecendo, assim, uma comunicação diferenciada, em tempo real e de forma acelerada.

Rheingold (1996) traz uma ilustrativa análise do meio digital, expondo que tudo que as pessoas costumam fazer no dia a dia, quando se encontram, é possível fazer na cibercultura. Para o teórico:

No ciberespaço, conversamos e discutimos, engajamo-nos em intercursos intelectuais, realizamos ações comerciais, trocamos conhecimento, compartilhamos emoções, fazemos planos, trazemos ideias, focamos, brigamos, apaixonamo-nos, encontramos amigos e os perdemos, jogamos jogos simples e meta jogos, flertamos, criamos arte e desafiemos um monte de conversa fiada. (RHEINGOLD apud SANTAELLA, 2010, p.122)

Nesse caminhar, pode-se afirmar que a cultura digital ampliou ainda mais seu alcance com a chegada da *Web 2.0*, que representou um novo paradigma de Internet, ou seja, um marco em termos evolutivos, por agregar e potencializar os recursos disponíveis *online*, facilitando o compartilhamento e divulgação de saberes diversos, pelo seu caráter bidirecional, hipertextual, permitindo a interconectividade, a coautoria. Em outras palavras, um espaço rizomático, tomando-se rizoma na concepção de Deleuze e Guattari (1996), como aquele que não tem começo nem fim, mas um meio no qual cresce e transborda. Daí ser mapa, não raiz, pois possui entradas múltiplas, as quais permitem sua expansão.

Nesse aspecto, aproxima-se da proposta dos Estudos Culturais, por seu caráter híbrido, fluido, possibilitando inúmeros agenciamentos, transpassando a dicotomia local/global, uma vez que ultrapassa fronteiras, permitindo a apropriação por identidades distintas, contribuindo, dessa forma, para o intercâmbio cultural.

Essa afirmação justifica-se pelo fato de os Estudos Culturais serem caracterizados pela heterogeneidade de contextos, discursos, posicionamentos teóricos e críticos, constituindo-se um “projeto” político de oposição à centralidade dos sistemas de pensamento, atento às subjetividades, à valorização das identidades distintas, ultrapassando barreiras de classe, gênero e etnia.

É importante abrir um parêntese, para expor que não é a tecnologia “em si” que vai permitir a interação, a potencialização de seus recursos, possíveis mudanças, pois seria “dar a ela um poder que não possui” (STREET, 2010, p.45). Para Street, o letramento digital está no meio das discussões contemporâneas, mas alerta “gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia” (STREET, op. cit., p.45).

Na verdade, é o uso ativo que o indivíduo faz dos recursos midiáticos, suas intervenções e escolhas (não se restringem a apertar botões e escolher, por exemplo, um link ou outro), que vão permitir ou não o desenvolvimento de sua autonomia, no sentido freiriano da palavra. Nesse caminho, Marco Silva (2002, p.103) afirma que “por si mesma esta tecnologia não produz participação-intervenção; o que ela faz é veicular a autoria do sujeito mobilizado”.

Seguindo pelo viés do sujeito crítico, ativo, pode-se dizer, ainda, que o espaço digital constitui-se um lugar favorável à ampliação da perspectiva da alteridade, pois permite ações dialógicas entre sujeitos e culturas distintas, os quais podem encontrar-se em contextos sociais e históricos semelhantes ou não. Imagine, supostamente, professores (as) da Educação no Brasil que trocam informações com outros da Espanha, ou de qualquer país, utilizando como meio as redes sociais, por exemplo.

Na cultura digital, essa suposição torna-se realidade, entretanto, para tal movimento, é de suma relevância a atualização do professor para que os instrumentos disponíveis nesse espaço contemporâneo de interatividade possam ser utilizados proficuamente e alcancem os objetivos planejados e os resultados esperados.

A cibercultura enquanto espaço sociotécnico, marcado pela virtualização, pela possibilidade de interatividade dos seus usuários, capaz de afetar todos os campos da cultura contemporânea, diferencia-se do modelo massivo, a cultura do impresso, tecnocrático, marcado por um espaço homogêneo e limitado, com fronteiras geopolíticas demarcadas, tempo cronológico linear estabelecido, típico da modernidade ocidental. Por isso mesmo, oferece uma gama de possibilidades de produções e percepções. Segundo Martin-Barbero:

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. (MARTIN-BARBERO, 2006, p.54)

Apesar dos seus aspectos valorosos e das diversas opiniões e teorias enaltecendo suas qualidades, possibilidades e contribuições, existem alguns posicionamentos contrários, que apontam negativamente para essa configuração tecnológica – a cibercultura.

Baudrillard (1990 apud LEMOS, 2010), por exemplo, encaixa-se no rol dos pensadores contrários à cultura digital. Para esse teórico, não estamos diante de uma retribalização, como propunha McLuhan (1995), mas de uma simples circulação de informações. A interatividade é utopia, uma simulação; na verdade, só existe uma comutação entre indivíduos, não verdadeiras interações.

Na verdade, Baudrillard não acredita que possa haver interatividade entre homem e máquina, apenas dominação. A interatividade seria para esse teórico uma ameaça, pois a tecnologia cerca o indivíduo por todos os lados: vídeo, tela interativa, multimídia, Internet, realidade virtual. Dessa forma, “alheio à perspectiva do *pensamento complexo*, ele trabalha com uma visão unilateral, simplificadora, que só enxerga a impossibilidade do gênero humano diante das máquinas contemporâneas” (SILVA, 2002, p. 102, grifo do autor).

Cabe aqui uma pertinente observação, que não pode nem deve passar despercebida: Baudrillard utiliza dois termos para se referir à cultura digital - interatividade e interação, as quais, para ele, não acontecem do modo como se aponta na atualidade, fazendo parte apenas de um simulacro. Mas existe alguma diferença entre esses dois vocábulos ou possuem o mesmo significado?

Segundo Belloni (2009) interatividade e interação são características da cultura digital, mas não a mesma coisa, embora estejam sendo usadas indistintamente. A autora explica que a interatividade é a característica principal das NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) e é uma característica técnica, significando a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina. Já o conceito sociológico de interação corresponde à ação recíproca entre dois ou mais atores, direta ou indiretamente (através de algum aparato técnico de comunicação), na qual ocorre intersubjetividade. Segundo a autora:

As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de

boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (*e-mail*, listas e grupos de discussão, *webs, sites* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem **combinar a flexibilidade da interação humana** (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) **com a independência no tempo e no espaço**, sem por isso perder velocidade. (BELLONI, 2009, p. 59, grifo da autora)

Para Silva (2002, p.93) o termo interação “transmuta-se em interatividade no campo da informática”, em que há possibilidade de uma “participação-intervenção”. Hoje temos uma tecnologia bidirecional, hipertextual, saindo do modelo unilateral dos *mass media*, o qual, segundo Lemos (2010, p.73) obedece à hierarquia “um-todos”, para adentrar na “multiplicidade todos-todos”.

Virílio (1989) é outro teórico que não percebe características positivas nas tecnologias. Para ele, as novas tecnologias do tempo real, na verdade, não privilegiam a reflexão, o exercício da memória, mas “estabelecem uma institucionalização do esquecimento”. Dessa forma, “o pensamento coletivo imposto pelos diversos *media* visava aniquilar a originalidade das sensações [...], um estoque de informações destinado a programar suas memórias” (VIRÍLIO, 1989 apud LEMOS, 2010, p.73).

Já Giorgio Agamben (2009), teórico italiano, tomando de empréstimo o termo dispositivo, empreendido por Foucault, para se referir aos artefatos tecnológicos, elabora uma interessante reflexão sobre a influência desses recursos na sociedade atual.

Em seu conjunto de ensaios publicado em 2009, intitulado “*O que é contemporâneo? e outros ensaios.*”, empreendeu um significativo esforço a fim de teorizar sobre os mecanismos de gestão e produção que capturam os desejos e as ações humanas, caracterizando o pensamento político moderno. Faz uma releitura do vocábulo dispositivo a partir de Foucault, termo usado como referência aos recursos tecnológicos presentes na atualidade, agregando outras considerações, ampliando seu alcance para outros aspectos da sociedade pós-industrial.

Para Agamben, os dispositivos produzem seus sujeitos e com isso geram processos de subjetivação. Afirma que “na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo” (AGAMBEN, 2010, p. 44).

Na verdade, o que este teórico quer dizer é que na sociedade contemporânea, extremamente capitalista e guiada pelas leis de consumo, os dispositivos penetram no cotidiano das pessoas, em todas as esferas: social, econômica, política etc., produzindo

subjetivações/ dessubjetivações e ao invés de gerarem um novo sujeito, violentam-no, dando origem a formas espectrais de sujeitos, que se adaptam e comungam com a realidade criada por esses mecanismos. Para Agamben:

Aquele que se deixa capturar pelo dispositivo “telefone celular”, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsiona, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número pelo qual pode ser, eventualmente capturado. (AGAMBEN, 2010, p.48)

Observa-se com essa afirmação que, para o autor, o indivíduo, uma vez capturado pelo aparelho, o que significa dizer estar consumindo qualquer artefato tecnológico produzido pela indústria, a qual pretende levar ao consumismo imediato e acelerado, está de certa forma participando de um regime do tipo *Panopticon* (FOUCAULT, 2009), com seu poder disciplinar e controlador, visando adestrar multidões, tornando-as instrumentos de seu exercício. Importante assinalar, que segundo Foucault (1977, p.164-165) o *Panopticon* era “um sistema fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Nele, os indivíduos inseridos tinham os menores movimentos e acontecimentos controlados”. Daí Agamben, refletindo sobre aqueles que consideram o valor dos meios tecnológicos atrelado ao seu uso correto, alertar:

Aqui se mostra a futilidade daqueles discursos bem intencionados sobre a tecnologia, que afirmam que o problema dos dispositivos se reduz aquele de seu uso correto. Esses discursos parecem ignorar que, se todo dispositivo corresponde em determinado processo de subjetivação (ou, neste caso, dessubjetivação), é totalmente impossível que o sujeito do dispositivo o use “de modo correto”. Aqueles que têm discursos similares são, de resto, o resultado do dispositivo midiático no qual estão capturados. (AGAMBEN, 2010, p.48)

Diante do exposto, percebemos que o autor, Agamben, procura alertar o leitor para as armadilhas do dispositivo, extraíndo-lhe o olhar inocente frente a essa tecnologia, já que não existe nenhum momento sem que o ser humano seja controlado, modelado ou contaminado por um dispositivo, seja ele qual for, como supracitado. Propõe, ainda, um “antídoto” denominado contradispositivo – a profanação, que permitiria inverter o processo de dessubjetivação, recuperando tudo o que foi tirado do uso comum. O consumo seria o ritual que transforma o sagrado em profano, o momento de profanar dos dispositivos.

Os perigos apontados por Baudrillard (1990), Virílio (1989), Agamben (2010), dentre outros, quanto ao meio tecnológico, não podem ser negados, pois são reais. Entretanto, no que tange ao fato de não destacarem nenhum aspecto valoroso dos dispositivos, é necessário frisar que a discussão empreendida nessa dissertação não pretende resumir-se a esses pontos, pois seria o mesmo que fechar, limitar a inteligência humana, centralizar o pensamento. Conforme ressalta Setton (2011, p.93) “a atribuição de um sentido único à técnica é sempre equivocada”, uma vez que por trás das tecnologias agem e reagem ideias, projetos sociais, estratégias de poder, protocolos, utopias, interesses econômicos, ou seja, “toda gama dos jogos dos homens em sociedade” (SETTON, 2011, p.93).

Por tudo o que foi discutido, é evidente a necessidade de conhecermos distintos pontos de vista, mas sem nos deixar incorrer no erro de cair na unilateralidade, do controle cognitivo, do direcionamento irrefletido, pois, como bem assevera Nietzsche, toda interpretação é necessariamente mediada pela perspectiva de quem a faz, trazendo, portanto, em seu bojo, inevitavelmente, pressupostos, valores, preconceitos e limitações. Assim, para evitar a unilateralidade e a parcialidade devemos aprender “como empregar várias perspectivas e interpelações a serviço do conhecimento” (NIETZSCHE apud KELLNER, 2001, p.128).

### **1.2.1 O contexto digital e suas interfaces**

É consensual a afirmação de que o meio digital, caracterizado pela sua fluidez, alcance, heterogeneidade, dinamicidade, permite não só a captura de informações, das mais diversas, mas possibilita sua apropriação por grupos distintos, permitindo-lhes ser autores e produtores de seus próprios produtos culturais.

Não se percebe no meio virtual aquela antiga distinção, secularmente difundida, entre alta e baixa culturas. Há, na verdade, um entrecruzamento de identidades; fronteiras são desfeitas, descentramentos realizados, favorecendo sua utilização por parte das minorias subalternizadas. De acordo com Lévy (2010):

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. (LÉVY, 2010, p.132-133)

Percebemos, através da citação anterior, que Lévy possui um olhar vislumbrado para com a cultura digital, beirando a utopia. Não podemos negar os avanços e possibilidades gerados pela cibercultura, expostas por esse autor, como aprendizagem colaborativa, formação de comunidades com interesses afins etc., todavia não devemos esquecer, como já citado nessa dissertação, que as tecnologias não são neutras e da existência, por exemplo, de protocolos que norteiam as ações no meio virtual.

Nesse sentido, é pertinente abrir um parêntese e esclarecer que protocolo é uma convenção, a qual controla e possibilita uma conexão, comunicação, transferência de dados entre dois sistemas computacionais. Assim, de uma forma mais simplificada, pode ser definido (o protocolo) como regras que governam a sintaxe, a semântica e sincronização da comunicação.

Ainda para Lévy (2010), as implicações culturais e sociais do digital se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface, a cada aumento de potência ou capacidade, a cada nova ramificação para outros conjuntos de técnicas. Por isso mesmo, o modelo arborescente não cabe nessa configuração virtual. O ciberespaço possui uma arquitetura labiríntica. Assim, através dos diversos nós existentes na rede, envolve-nos em movimentos e remete-nos a realidades nunca antes pensadas, para isso basta apenas um click e podemos caminhar por imagens, sons, textos, lugares, jogos, enfim, uma infinidade de ambientes a serem percorridos por “qualquer” pessoa.

Pensamos que a emergência da cultura digital acarretou mudanças profundas nas estruturas da sociedade, daí Santaella (2010) asseverar que a sociedade de distribuição piramidal começou a sentir a forte presença de uma sociedade em rede, que promove integração em tempo real. Lemos (2012) corrobora com esse pensamento quando afirma que a dinâmica da cibercultura envolve três leis, dentre as quais destacamos - a liberação do polo de emissão, já que as diversas manifestações socioculturais contemporâneas têm espaço cativo na *web*, demonstrando com isso, a circulação de falas e mensagens antes reprimidas pelos *mass media*.

É nesse sentido que o trabalho escolar deve focar, ou seja, lançar mão do potencial oferecido pelas mídias digitais, do computador/internet, trabalhando situadamente, o que vale dizer com projetos que conduzam a aprendizagens e práticas significativas. Como aponta Kleiman (2005, p. 20-21) “onde antes esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também use a internet”.

As interfaces presentes especialmente na *Web 2.0*<sup>4</sup>, como o *blog*, *YouTube*, as redes sociais etc., são exemplos de espaços criados pela cibercultura, e que devem ser aproveitados pela escola, nos quais crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas de diversos lugares, classes sociais, etnias, navegam e encontram-se, num movimento que promove desterritorializações, em que o local alcança o global e vice-versa. Marco Silva (2002, p.14) refere-se ao meio digital como um espaço onde cada um pode “ver, ouvir, ler, gravar, voltar atrás, ir adiante, enviar, receber e modificar conteúdos e mensagens entendidos como espaços de intervenção, de navegação inacabados. Cada um experimentando não mais a disjunção da emissão/recepção, mas a co-autoria”.

Mas o que é mesmo uma interface? Santaella (2010) nos apresenta uma oportuna resposta, para um campo, segundo ela mesma, tão amplo. Uma interface acontece quando duas ou mais fontes de informação se encontram face a face, mesmo que esse encontro seja entre o sujeito e a máquina, “a face de uma pessoa com a face de uma tela” (op. cit., p. 91). Logo, a nossa interação com o programa cria uma interface. Esta engloba tanto os periféricos e telas dos monitores quanto a ação humana conectada aos dados através da tela. Para Silva (2010):

A experiência da interatividade pode ser vivenciada na Web 2.0, uma vez que esta reúne e contempla interfaces capazes de viabilizar maior liberdade de participação, multidirecionalidade, compartilhamento, colaboração e intervenção sobre os conteúdos no ciberespaço e na cibercultura. (SILVA, 2010, s/p)

Poster (1995 apud SANTAELLA, 2004, p.91) expõe que “uma interface está entre o humano e o maquínico, uma espécie de membrana, dividindo e ao mesmo tempo conectando dois mundos que estão alheios, mas também dependentes um do outro”. Assim, essa articulação entre o humano e o maquínico vai se processar através de uma nova linguagem, um sistema interativo configurado a partir de “uma sintaxe a-linear interativa tecida de nós e conexões que é chamada de hipertexto e hipermídia” (SANTAELLA, 2004, p.92).

Silva (2005) contribui com essa discussão ao afirmar que enquanto o termo ferramenta indica a extensão do braço, um instrumento de fabricação de manufatura, o

---

<sup>4</sup> “[...] a Web 2.0 é a rede no tempo do que chamaríamos de ‘A sociedade da Autoria’, onde cada internauta se torna (co)autor ou (co)produtor e compartilha – com os indivíduos imersos na cibercultura – sua produção (prosumer)”, ao passo que a Web 1.0 [...] seria aquela em que as páginas são estáticas, não permitindo manipulação do conteúdo pelo usuário.” (MARINHO et al, 2008, p.5 apud VELLOSO, 2010, p.17)

o vocábulo interface ganha sentido de dispositivo para o encontro de duas faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica.

Nesse sentido, compreendemos que a utilização das interfaces presentes na *web* pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, por meio da criação de novas e diversas dinâmicas, possíveis através dos aplicativos disponíveis virtualmente, de modo que se construa um ambiente de colaboração, compartilhamento de informações e experiências, produção e autonomia.

## CAPÍTULO 2 NAVEGANDO PELA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

A escola, enquanto agência de letramento, responsável pela preparação do indivíduo para atuar ativamente em seu meio, de modo a emancipar-se como sujeito histórico, não deve ignorar as transformações que ocorrem na sociedade.

Dentre essas mudanças, temos, hoje, a presença das tecnologias de informação e comunicação, em seu formato digital, marcado pela virtualidade e interatividade. Isso exige uma formação especial, para além de codificar e decodificar signos, mas em termos de letramentos.

Nesse sentido, para além do conhecimento técnico, é preciso construir sentido a partir de uma variedade de textos que reúnem não só palavras, mas sons, imagens – os textos multimodais – típicos do contexto digital, o qual requer dos sujeitos a aquisição do letramento digital, de modo que possam participar de práticas sociais letradas mediadas por computadores.

Nesse capítulo, pretendemos discutir sobre os novos estudos do letramento, apresentando alguns pressupostos e discussões teóricas sobre letramentos, no plural, assim como multiletramentos, incluindo aí o digital.

### 2.1 LETRAMENTO(S): NOVAS ABORDAGENS

Letramento, palavra advinda do inglês *literacy*, surgiu, no Brasil, para nomear as práticas sociais de escrita, para além da simples aquisição da habilidade de codificar e decodificar o signo, aspecto meramente técnico, restrito e individualizado, do qual o termo alfabetização, por si, já era suficiente. Essa palavra passou a ser utilizada no “vocabulário das Ciências Linguísticas no Brasil apenas a partir da metade dos anos 80”, segundo Soares (2004, p. 15), sendo que sua utilização no meio acadêmico visava separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15) daqueles dedicados à alfabetização, cuja compreensão era ainda muito restrita.

Tfouni (apud SOARES, 2002, p.145) assevera que a alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem”, ao passo que letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Letramento são consequências sociais e históricas resultantes da introdução da escrita na sociedade como bem evidencia Tfouni, contudo é preciso acrescentar outro

componente imprescindível a essa definição - os eventos de letramento - aspecto não esquecido por Kleiman que expõe: letramento “são práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (1998, p.181). Soares (2002, p. 145) coaduna com Kleiman ao afirmar que “Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente dos eventos de letramento”.

Nesse sentido, não basta ao indivíduo apenas dominar o sistema de escrita alfabética, mas utilizar-se dessa competência para integrar-se proficuamente na sociedade, na sua relação com os outros, tanto em termos discursivos quanto cognitivos, realizando, assim, um uso mais amplo e diferenciado da leitura e escrita.

Soares (2009) contribui com essa discussão ao alertar que nem sempre ser alfabetizado significa, propriamente, ser letrado e vice-versa. A autora explica que podemos encontrar indivíduos considerados analfabetos, entretanto conseguem compreender textos escritos quando lidos para eles, ditam cartas para alguém escrever (um parente, um amigo), dessa forma, mesmo não tendo adquirido a competência de codificar e decodificar símbolos, são capazes de utilizar as estruturas linguísticas próprias da escrita e conhecem suas funções. Em contrapartida, salienta, há pessoas consideradas alfabetizadas, mas que não possuindo o hábito de praticar a leitura e a escrita, sentem dificuldade em, por exemplo, interpretar um texto lido, escrever uma carta; são alfabetizadas, não letradas.

Assim, os Novos Estudos do Letramento partem da concepção de leitura e escrita como práticas sociais que envolvem o cotidiano das pessoas, apontando para a heterogeneidade dessas práticas, para o caráter múltiplo do letramento (aqui, inclui-se o mais “novo” letramento, o digital). Desse modo, esses estudos consideram ao invés de letramento, seu plural – letramentos, não restringindo-se apenas à simples aquisição dessas tecnologias (ler e escrever).

O principal enfoque é dado, então, aos usos que as pessoas fazem dos portadores textuais nos eventos locais, culturais, individuais ou coletivos, no seu dia a dia, em situações corriqueiras ou formais. Gee coaduna com esse pensamento ao afirmar que:

Os Novos Estudos do Letramento são uma parte de um movimento mais amplo dentro das Ciências Sociais, que partem dos modelos psicológicos individuais e cognitivos, para focar os aspectos social e cultural de uso da linguagem e as regras constitutivas dentro da vida social. (GEE apud MAYBIN, 2000, s/p)

Hamilton (2000) alerta para o fato de que os letramentos, como prática social, são posicionados frente às instituições sociais e às relações de poder que as sustentam. A Educação, a Mídia, por exemplo, são apenas algumas dessas instituições. Visto sob esse prisma, Sacramento (2011) traz uma importante contribuição quando expõe:

A escrita é um meio de comunicação entre pessoas, através do tempo e do espaço, e pode servir para alinhar pensamentos, ações, comportamentos. Dessa forma, cada situação particular de letramento está associada a estruturas de poder e ideologias que circulam na sociedade. Sendo assim, os efeitos sociais do letramento não são universais, pois dependem do uso social e político da linguagem feito pelos indivíduos e grupos em suas comunidades. (SACRAMENTO, 2011, p.63)

Logo, quando a escola, por exemplo, perpetua práticas autônomas de ensino da leitura e da escrita, o que faz, na verdade, é evidenciá-las como produtos das ideologias em que se formaram, descartando a dimensão sociocultural do letramento.

Em contrapartida, pensar em letramento, na contemporaneidade, é remeter-se aos letramentos múltiplos (STREET, 1995; BARTLETT, 2007) ou multiletramentos (ROJO, 2012), os quais reúnem todas as culturas e linguagens, sem distinção. Rojo (2012) afirma que os multiletramentos possuem características importantes como: são interativos, híbridos, fronteiriços, ultrapassam as relações de poder estabelecidas, especialmente no que se refere às relações de propriedade (de máquinas, ideias, textos etc.), são mestiços de linguagens, mídias, culturas, modos, daí seu caráter multimodal e multissemiótico. Essas características apontam tanto para o “sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos” quanto para a “diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22).

Assim, a atual conjuntura, marcada pelo avanço tecnológico, especialmente das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) exige do indivíduo uma formação em nível de letramento digital, para uma melhor atuação nessa sociedade, cada vez mais marcada pela presença de recursos multimidiáticos.

Pensamos que, mesmo diante dos avançados estudos sobre letramentos na contemporaneidade, que alertam para a necessidade de oportunizar os multiletramentos, a escola ainda encontra-se presa às raízes de uma cultura homogeneizante, institucionalizada, ainda contemplada por alguns professores, o que acarreta graves consequências à formação dos estudantes, especialmente das classes populares, que não se veem contemplados no dia a dia escolar. Segundo Cunha (2011, p. 56), “o letramento – em seu modelo ideológico – torna-

se um fator importante para se preservar essas realidades locais, valorizando a heterogeneidade de práticas de leitura e de escrita, que é fruto de uma heterogeneidade cultural”.

## 2.2 LETRAMENTOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO: QUE MODELO SEGUIR?

Na década de 90, Street (2000) propõe os Novos Estudos do Letramento, enfocando dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo percebe o letramento como algo técnico, independente do contexto social, centrado na dimensão individual. É “uma coisa autônoma, separada e cultural” (STREET, 2000, p. 37). Nele, a supremacia da tradição escrita sobre a oral é evidente, estando ligado a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais de uso da leitura e da escrita. Desse modo, o letramento é tratado como uma ferramenta neutra.

É esse modelo de letramento que ainda está instalado na escola, verificando-se ainda práticas homogêneas, individualistas e distanciadas de uma pedagogia que considere a cultura de grupos subalternizados, marcados por um longo processo de homogeneização cultural. Valoriza-se, por exemplo, a escrita elitista, canônica, enaltecendo apenas a norma padrão.

Nesse sentido, Moreira (2011) traz um oportuno exemplo e reflexão pertinente sobre o tipo de linguagem utilizada pelos jovens e àquela exigida na escola. Ao refletir, por um lado, sobre as inovações linguísticas presentes na contemporaneidade, oriundas da emergência das “novas” tecnologias, como o “internetês” e a língua considerada padrão, a autora afirma que o uso da linguagem depende das situações nas quais os indivíduos encontram-se imersos, desse modo há casos em que o uso mais formal da língua é necessário; outros momentos, em contrapartida, permitem um uso mais fluido, coloquial. Nesse caso, o bom senso deve prevalecer. Por outro lado, ao discorrer sobre as diferenças linguísticas presentes no ambiente escolar, especialmente dos estudantes de classe popular, ressalta que gestores e professores precisam conceber a fala como “expressão da identidade sociocultural e individual daquele sujeito, destituindo-se de preconceitos linguísticos que só dificultam e fazem aumentar as barreiras entre esses adultos e os jovens” (MOREIRA, 2011, p.100).

Partindo desse pressuposto, pensamos que a escola enquanto “agência de letramento” (Kleiman, 1995) deve realizar um trabalho diversificado, envolvendo tanto a norma considerada culta, padrão, exigida, por isso necessária, em muitos trâmites sociais, como as linguagens consideradas marginais, sem perder de vista, entretanto, que sendo a linguagem

expressão de um povo, de uma comunidade, de um indivíduo, de uma cultura, não deve ser tratada de forma unívoca, nem tampouco preconceituosa.

A reflexão exposta por Moreira (2011) aponta para o que Street (2010) chama de letramento ideológico. Este autor percebe a dimensão social do letramento nas suas mais variadas formas. “As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não em outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seu envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37). Não se pode padronizar a linguagem, oral ou escrita. A escola deve realizar um trabalho que favoreça o desenvolvimento de multiletramentos, conduzindo os estudantes à tomada de consciência que existem diversas formas de se expressar e cada uma é condizente com a situação em que é utilizada. As práticas de leitura e escrita, hoje, se dão em diferentes linguagens e meios.

Assim, diante do exposto, podemos assinalar que as práticas de letramento têm uma forte ligação com as estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a grande variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diversos contextos. Nessa perspectiva, o significado do letramento pode variar com o passar do tempo, com mudanças socioculturais, não visando a simples adaptação dos sujeitos às exigências sociais dominantes, mas a construção de identidades fortes, favorecendo empoderamentos discursivos situados e plurais, especialmente dos grupos desprivilegiados.

Buzato (2007) apresenta uma definição de letramento que se insere no enfoque ideológico, ao refletir sobre quais letramentos seriam realmente válidos como formas de inclusão de grupos subalternizados, atentando para os valores culturais embutidos nos discursos dos grupos mais poderosos. Para esse teórico:

Letramento são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. [...] A definição de quais letramentos são válidos como forma de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis. (BUZATO, 2007, p.153-154)

A escolha de quais letramentos são realmente válidos como práticas sociais, conforme expõe Buzato (2007), demonstra uma postura que se perpetua secularmente, alertando-nos para antigas práticas de grupos dominantes, os quais colocavam sua cultura num patamar superior, como modelo a ser seguido, rejeitando todo e qualquer outro tipo de

manifestação cultural e linguística, “aniquilando” as diversidades culturais. Dessa postura aniquiladora são vítimas o movimento hippie, com suas gírias, com a cultura e linguagem de diversos povos como os indígenas, os afrodescendentes, dentre outros.

Hamilton (2000, s/p) corrobora com o pensamento de Buzato (2007), ao afirmar que “alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros”. Dessa forma, legitimam-se determinados letramentos em detrimento de outros considerados menos importantes e a escola tem forte contribuição nesse processo. Nesse sentido, Hamilton (2000) alerta para a necessidade de empreender uma cuidadosa observação das relações sociais do letramento em escolas, universidades, salas de aula e outros ambientes de aprendizagem, atentando para as relações de poder presentes nessas ações.

### 2.3 LETRAMENTO DIGITAL: EXIGÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

A evolução pela qual passa a sociedade no decorrer dos tempos exige que o indivíduo acompanhe as transformações decorrentes desse processo, dentre elas, do ponto de vista científico e tecnológico, estão aquelas nas formas de produzir conhecimento.

As tecnologias avançam, atualizam-se de forma assustadora, às vezes complexa, gerando novos modos de comunicação e apreensão do conhecimento, revelando diferentes gêneros do discurso, orais e escritos, nos deixando, de certa forma atordoados e perplexos.

Pensar Educação, hoje, é pensar “Educações” (PRETTO, 2001, p.95), numa perspectiva plural, de uma “escola 2.0” (PRETTO, 2001; FANTIN, 2009), “pensando numa educação que compreenda as múltiplas possibilidades trazidas pela complexidade” (Id., 2001, s/p) do momento. Desse modo, é preciso refletir sobre as formas pelas quais a rede digital vai estar presente no cotidiano também da escola, a fim de que práticas significativas adentrem o universo da sala de aula, permeadas pelo uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), analógicas ou digitais.

Por isso mesmo, a escola deve remodelar-se, reestruturar-se para atender às demandas que ora se instauram, “apreender” as linguagens que surgem provenientes desse novo meio comunicacional, redimensionando sua prática, a fim de acompanhar as transformações pelas quais a sociedade passa, adaptando-se a elas.

No atual cenário sociocultural, a simples aquisição da habilidade do sistema de escrita não é suficiente. A era digital traz com ela, além da escrita e leitura na tela, um contexto semiótico e multimodal amplo, várias interfaces, novas formas de acesso à informação e de processos cognitivos para o ensino e aprendizagem. O ciberespaço exige a

formação do indivíduo para operar satisfatoriamente nesse meio, ou seja, uma formação em nível de letramento digital crítico.

Souza (2007 apud FREITAS, 2010, p. 337) expõe que existem dois tipos de conceitos para o letramento digital: numa visão restrita e numa visão ampla. A primeira não considera o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o letramento, sendo, por isso mesmo, considerada instrumental, fechada, meramente técnica. Já a definição ampla considera o letramento digital como prática sociocultural constituída, incluindo não só o conhecimento funcional da tecnologia, como também seu conhecimento e uso críticos.

É justamente na perspectiva de letramento digital num sentido amplo, que a investigação apresentada nessa dissertação se apoiou. Assim sendo, é pertinente apresentar algumas definições consideradas amplas e que servirão de base para as discussões aqui empreendidas. Para Freitas:

Letramento digital é o conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p.340)

A definição apresentada por Buzato assemelha-se à elaborada por Freitas, especialmente ao se referir ao letramento digital como prática sociocultural ideológica. Para o autor:

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. (BUZATO, 2006, p. 16)

Assim, os letramentos digitais são práticas sociais, como já foi citado, que afetam as culturas e contextos nos quais se inserem e seus efeitos dependerão dessas realidades, da maneira como serão assimilados, ou seja, são ideológicos. Por isso mesmo, as atividades planejadas na escola, envolvendo as tecnologias, devem levar em conta questões que considerem a alteridade. Além do mais, os letramentos digitais são inevitavelmente híbridos, uma vez que, como o próprio autor explica, reúnem “conjuntos de códigos, modalidades e tecnologias” (BUZATO, op.cit. p. 16).

Desse modo, percebemos através do conceito apresentado por Buzato (2010), a difícil tarefa imposta à escola do século XXI, conseqüentemente, ao professor que precisa apropriar-se da tecnologia de forma criativa e reflexiva, ressignificando seu uso para além de um simples recurso didático e para que isso aconteça, satisfatoriamente, precisa ser, dentre outras coisas, um letrado digital. Nesse sentido, Belloni (2012) acredita que, do ponto de vista conceitual, o importante é a integração das TICs aos processos educacionais, mas reconhece:

É preciso conhecer os novos modos de aprender com as TICs para poder ensinar as novas gerações de nativos digitais. A mídia-educação, em suas diferentes dimensões (mídias como ferramentas de ensino/aprendizagem, objetos de estudo e meios de expressão de todos os cidadãos), deve entrar na escola como vetor de transformação. (BELLONI, 2012, p.50)

Gilster (apud FREITAS, 2010) indica algumas competências básicas para o processo de aquisição do letramento digital, enfatizando que as ferramentas disponíveis no meio digital relacionam-se a aprender a lidar com ideias e não memorizar comandos. Diante disso, apresenta algumas competências essenciais, segundo ele, para aquisição dessa condição letrada digital. São elas: a avaliação crítica do conteúdo encontrado na rede, indicada como a mais importante; aprender a ler usando o modelo hipertextual, não-linear; aprender a associar as informações de diversas fontes, o que significa construir conhecimento diante da internet e, por fim, desenvolver habilidades de buscas, para lidar com as informações presentes na *web*.

Nesse sentido, é pertinente apresentar a pesquisa realizada pelas autoras Gatti e Barreto (2009) denominada “Professores do Brasil: impasses e desafios”, na qual utilizando para análise a estrutura curricular de 165 cursos presenciais de instituições do ensino superior do país, responsáveis pela formação inicial de docentes nas áreas de Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Ciências Biológicas, objetivou fornecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil.

Gatti e Barreto evidenciaram, quanto à formação para o uso das tecnologias, que a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem; as porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos analisados, por si só, demonstram que o esforço é ainda mínimo (dos 25% das disciplinas optativas, 0,7% “procuram dar conta dos desafios educacionais postos pela era da informática”). Ainda segundo as autoras, “há uma dispersão das disciplinas voltadas a estudos sobre as novas tecnologias e educação a distância e inclusão digital de educadores e cidadãos em geral, dentro dos cursos” (GATTI; BARRETO, 2009, p.

34). No que se refere à análise das ementas dos cursos, essa mostra que o professor não está sendo capacitado para utilizar, em sua docência, os recursos do computador-internet; por fim, pela nomenclatura das disciplinas e conteúdo que abordam, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, porém não com o letramento digital do professor que está em formação.

Observando as conclusões a que chegaram Gatti e Barreto (2009), percebemos quanto ainda falta para uma proveitosa utilização do computador-internet e suas interfaces. Verificamos, também, a proximidade dos resultados do estudo dessas autoras com a fala de alguns professores sujeitos da pesquisa ora apresentada, os quais relataram a ausência de articulação do trabalho realizado na universidade com a escola; há, segundo eles, um distanciamento; a escola aparece apenas no discurso, mas não se prepara para a prática. Além do mais, a universidade não os preparou em nível de Letramento Digital e os cursos oferecidos pelo governo, embora apresentem uma base teórica muito boa e mesmo participando de Fóruns, *chats*, realizem atividades diversas no ambiente virtual, esses aspectos não os preparam para um trabalho, em sala, articulado, por exemplo, com as tecnologias digitais, redes sociais.

Diante de tal realidade, percebe-se que ser professor no século XXI requer modernas funções, novas habilidades e competências, novas formações, como o letramento digital. É fundamental, implantar atitudes que ultrapassem o mero trabalho com conteúdos, a simples transmissão de informações e conhecimentos, típico do modelo de “educação bancária” (FREIRE, 2002). Nesta, o docente era o transmissor do saber e o aluno era considerado um repositório e reproduzidor de conteúdos. O ensino era, então, verticalizado.

Nesta direção, a forma como as tecnologias são inseridas no contexto escolar podem tornar-se tanto um elemento positivo, que favoreça as relações com os conteúdos, atividades, projetos, mas também pode se tornar apenas uma “máscara” para práticas tradicionais. As tecnologias devem ser utilizadas pelo professor de modo a “desenvolver arquiteturas de participação ao mesmo tempo em que resiste e ensina a resistir, às arquiteturas de exploração” (PETERSEN apud BUZATO, 2010, p.8).

Nesse sentido, a orientação para o uso das tecnologias e internet na escola requer não a simples adaptação das formas tradicionais de ensino à mídia digital, mas um investimento em estratégias e projetos pedagógicos que viabilizem a potencialização desses recursos, abrindo espaços para trabalhar com as diversas linguagens presentes no contexto virtual, de modo a promover maior sintonia entre professor e estudante, numa perspectiva dialógica. Por

isso mesmo, inserir essa linguagem digital multissemiótica e multimodal no ambiente educacional é desafiador e não pode ser tratado de forma simplista, nem tampouco utópica.

Evidentemente, não se trata aqui de descartar a pedagogia tradicional e seu rol de contribuições, pois um professor, por exemplo, pode planejar uma aula desprovida de recursos tecnológicos digitais, mas com gibis, livros de contos, cordel etc., realizando, como dizem Fantin e Rivoltella (2012, p. 127) “uma didática produtiva” e alcançar os objetivos propostos, inclusive a aprendizagem da turma, ao passo que outro docente, que tenha utilizado as mais atualizadas mídias, internet etc. pode não obter o mesmo sucesso.

## 2.4 ESCOLA E CULTURA DIGITAL: POTENCIALIZANDO MULTILETRAMENTOS

A inserção das TIC no ambiente escolar não deve se prender ao oferecimento de cursinhos de informática para que os alunos aprendam a usar o computador, enquanto máquina, nem tampouco como meio de ensino e aprendizagem em cada uma das disciplinas curriculares. Não consiste, também, em dispor de uma pessoa, encarregada do laboratório de informática, para dar aulas de computação.

A perspectiva de inserção da cultura digital na escola vai além dessa ideia, pois esta instituição deixou de ser o único espaço de legitimação do saber. A cultura digital, ao caracterizar-se pela sua fluidez, alcance, heterogeneidade, dinamicidade, permite não só o acesso a informações, através da internet, que podem ser transformadas em conhecimento, mas também sua apropriação por grupos distintos cultural e socialmente.

Não se percebe no meio virtual aquela antiga distinção, secularmente difundida, entre alta cultura e baixa cultura, como já citado. Há, na verdade, um entrecruzamento de identidades distintas, fronteiras são desfeitas, descentramentos são efetuados, o que favorece a apropriação por parte das camadas populares, marcadas pelo longo processo de homogeneização ocidental. Prova disso são os *blogs* produzidos por pessoas pertencentes a bairros periféricos, como meio para denunciar problemas da comunidade, numa tentativa de mobilizar a opinião pública e atrair o poder público, buscando possíveis soluções. De acordo com Rojo:

Ora, evidentemente, a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da

produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). (ROJO, 2012, p.24)

Sendo assim, um trabalho pedagógico envolvendo a linguagem multimodal - aquela que integra som, imagem, texto, animação - apresenta muitas vantagens ao contexto educacional, pois colabora com o processo de ensino e aprendizagem, desde, é claro, que seja utilizada de forma adequada, bem planejada. É necessário ressaltar, que não se pode pensar em tecnologia como uma atividade, pois não é, mas um meio para se chegar a determinado objetivo. As atividades serão positivas, se organizadas e projetadas para auxiliar no engajamento dos estudantes, visando a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Nesse sentido, percebe-se que a escola ainda não atentou, nem incorporou totalmente o potencial das mídias para avançar e inovar o processo educacional, em especial no tocante a apreensão de aprendizagens significativas, que auxiliem os estudantes nas relações que estabelecem com o meio social. Segundo Fantin (2009), os professores consideram as tecnologias apenas como um recurso, que pode ajudá-los no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, não as percebendo como cultura. Para a autora:

Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais. Com isso, a mídia e as tecnologias não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos. (FANTIN, 2012, p.106)

Há, porém, alguns professores, que mesmo diante de tantos entraves presentes no sistema educacional, mais particularmente na escola: currículos engessados, disciplinas com conteúdos impostos, carga horária estabelecida, laboratórios de informática com poucos computadores, máquinas quebradas ou às vezes em manutenção, sem monitor para assessorar os professores durante alguma atividade nesse espaço, como citado durante essa pesquisa, dentre outros, operam astutamente, lançando mão talvez de “táticas” (CERTEAU, 1994) a fim de desenvolver um trabalho diferenciado e atualizado com as TIC e, dessa forma, favorecer a apreensão de multiletramentos pelos estudantes.

Torna-se fundamental abrir um parêntese para esclarecer como o termo “tática” é compreendido por Michel de Certeau e utilizado nessa dissertação. Certeau utiliza esse vocábulo em oposição a outro - “estratégia”. Para o autor, a tática por não ter um lugar senão

o do outro, precisa jogar no terreno que não lhe é próprio, mas lhe é imposto. “Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível, objetivável” (CERTEAU, 1994, p. 94). Por isso, aproveita as ocasiões e possibilidades oferecidas por um instante. É astuta. Já a estratégia é uma ação autônoma do forte sobre o espaço que lhe é próprio.

O terreno do outro do qual nos fala o autor, Certeau, seria, no caso, o dos produtores, que são aqueles indivíduos capazes de criar, impor e manter espaços disciplinares e prescrever formas de ordenamento e representações sociais (governos, serviços públicos, poderes judiciários etc.). Já os consumidores, que agem com astúcia para se manter ativos nesse jogo de poder, são todos aqueles constrangidos a viver (supostamente) de acordo com as formas de ordenamento e disciplina prescritas pelos produtores e por meio dos produtos (físicos e simbólicos) que lhe são impostos. Isso não significa dizer que só os produtores produzem e os consumidores assimilam passivamente tudo que lhes é imposto.

Buzato (2008) contribui com essa discussão ao esclarecer que as palavras produtor e consumidor não devem ser interpretadas binariamente, como se apenas os produtores produzissem e os consumidores nada fizessem, pois não se trata de quem produz ou não, mas quem produz de forma centralizada e quem age de forma astuciosa, tática. Para o autor “produtor e consumidor são papéis relativos, isto é, em uma sociedade complexa como a nossa, *produtores* em uma determinada rede de relações são sempre *consumidores* em outras e vice-versa.” (BUZATO, 2008, p.327, grifo do autor)

Assim, tomando como elemento de análise a inclusão digital, por exemplo, Buzato (2008, p.327) expõe que podemos pensar a inclusão digital como um jogo de estratégia e tática, um jogo no qual produtores implementam as TIC “como estratégia capaz de ampliar o seu lugar para além dos limites (territoriais, institucionais) tradicionais de seu poder ao passo que consumidores, circunstancializando tal lugar, usando as TIC, produzem um espaço”, e assim, fazem existir uma outra experiência que não é a da passividade.

No que tange à prática pedagógica, poderíamos dizer, então, que os professores utilizam de certa astúcia e lançam mão de táticas para driblar os entraves impostos cotidianamente, alguns supracitados, e potencializar o uso das TIC de forma a garantir aos estudantes uma apropriação desses recursos de forma autônoma?

Importa esclarecer, que a potencialização do uso pedagógico das mídias e tecnologias, conseqüentemente, da linguagem multimodal e multissemiótica decorrente delas, está vinculada, dentre outros aspectos, à formação do professor, que pode tanto estar atrelada a sua formação durante a graduação (como visto na pesquisa realizada por Gatti e Barreto,

aqui relatada) quanto à necessidade de formação continuada em serviço, para uma melhor utilização pedagógica do meio digital, especialmente como ambiente de produção e publicação, aspectos apresentados pelos professores participantes dessa pesquisa.

A cultura digital é “uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes” (RIVOLTELLA, 2012, p. 54) exigindo, por isso mesmo, o letramento digital. Essa realidade comunicacional traz consequências radicais para a educação e para a prática pedagógica, pois os jovens, ao apropriar-se das tecnologias disponíveis e usá-las intensamente, isso é fato, utilizam e constroem novas formas de expressão e de linguagens: *emoticons*, “internetês”, “bloguês” (essas são apenas algumas), sem falar nas novas formas de relacionamento como *Twitter*, *Facebook*, *Myspace* etc, - exigindo um novo perfil de escola e de professor.

É importante ressaltar que esses estudantes já nascem mergulhados num oceano de tecnologias digitais, por isso são definidos pelos teóricos, Lévy (1996), Buzato, (2010), Santaella (2010), Marco Silva (2010), como “nativos digitais”. Para muitos desses jovens que têm acesso às diversas mídias digitais e à internet, pois não são todos - infelizmente, ainda é preciso um processo mais efetivo de democratização dessas tecnologias, embora muito já se tenha feito (como a abertura de Infocentros, as escolas públicas foram equipadas, implantação de *softwares* livres etc.) - o trânsito entre a passagem de um ambiente físico para um plano virtual é incorporado sem dificuldade, pois são acostumados a realizar múltiplas tarefas em diferentes mídias, em velocidades rápidas, típico da sociedade em rede.

Nesse sentido, a escola precisa acompanhar o ritmo da contemporaneidade, ajustar-se a ele. Isso não acontece como “um passo de mágica”, mas, e principalmente, a partir da ação do professor, que como diz Moran (2004) “é a tecnologia das tecnologias”, agente de letramento por excelência, que deve estar disposto a se engajar nas mudanças que pretende realizar em sua prática, como também da gestão escolar, a qual deve estar engajada com o trabalho pedagógico, assumindo-se como agente facilitador dos projetos elaborados pelos docentes. Como afirma Kenski, a ação docente mediada pela cultura digital requer “uma outra maneira de fazer educação” (KENSKI, 2003, p.137).

### **CAPÍTULO 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR E INSERÇÃO DAS TIC NAS ESCOLAS**

A tecnologia vem exercendo grande influência na sociedade e, desse modo, traz consequências também para a educação. Sendo assim, muitos são os teóricos que realizam estudos e pesquisas sobre a presença das TIC no campo educacional, dentre eles Moran (2009), Behrens (2009), Kenski (2003), Masetto (2009).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem desenvolvido programas que visam capacitar o professor para o uso das tecnologias na escola e a própria adequação das unidades escolares ao novo cenário digital. *O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo*, por exemplo, instituído pelo decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, visa integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros recursos informáticos) à oferta de cursos de formação continuada, envolvendo conteúdos e recursos multimídia e digitais por meio da TV Escola, Portal do Professor etc.

Importante destacar que o Proinfo objetiva também proporcionar a inclusão digital de professores, gestores de escolas públicas da educação básica e a comunidade escolar em geral, assim como dinamizar a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo competências, habilidades e conhecimentos.

Nesse contexto, surge o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – *Proinfo Integrado*, o qual congrega um conjunto de processos formativos. Assim, três cursos de formação continuada e um curso de especialização são ofertados a professores e gestores das escolas públicas contempladas por esse programa, assim como técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional (NTEs). São eles: Introdução à Educação Digital (40h), o curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) e Elaboração de Projetos (40h), os quais beneficiaram diretamente, desde 2008, 211 mil professores. O curso de especialização Tecnologias em Educação, oferecido pelo SEED/MEC em parceria com a PUC-RJ, na sua primeira edição, em 2008, ofertou 1,7 mil vagas para professores de todo o país.

O Proinfo Integrado destaca-se pela parceria estabelecida entre União, estados e municípios que beneficia milhares de escolas urbanas e rurais de todo o país e vincula-se a outras ações para levar conexão à internet em banda larga para uso didático-pedagógico.

Desse modo, os NTEs<sup>5</sup> passaram a oferecer cursos básicos em todo o país para uma melhor utilização do sistema Linux educacional<sup>6</sup> e seus aplicativos. Porém, os cursos oferecidos centravam-se na dimensão instrumental, a partir do momento que priorizavam atividades que exploravam apenas aplicativos de desenho, apresentação de slides, edição de textos e planilhas etc..

Em artigo intitulado *Software livre e formação de professores*: para além da dimensão técnica, Maria Helena Bonilla (2012) assevera que os cursos de formação inicial de professores desconsideram que os computadores enviados para as escolas são instalados com software livre e os de formação continuada, pelo menos a grande maioria, atêm-se a explorar tão somente sua dimensão técnica (BONILLA, op.cit., p.254).

Nesse caso, ao explorar somente a dimensão técnica desses sistemas (interfaces e aplicativos), os cursos para formação tecnológica não realizam “o aprofundamento necessário para o efetivo domínio desses processos” (ibid, p.254). Bonilla defende, então, a necessidade de uma formação mais ampla, que envolva não só a dimensão técnica (sem dúvida, importantíssima), mas também as dimensões cultural, política e filosófica dessa tecnologia, sem falar das “transformações decorrentes nos processos de produção e socialização do conhecimento” a fim de proporcionar “uma melhor compreensão das escolhas, modelos e sistemas implementados, bem como de suas potencialidades” (BONILLA, 2012, p.255).

Além do mais, no referido artigo, a autora expõe uma problemática: através de diálogos estabelecidos com professores que atuam nos NTEs, em eventos sobre mídia e educação, evidenciou que muitos deles acham difícil trabalhar com *software* livre. Importante esclarecer que, de acordo com Bonilla:

*Software* livre é aquele que apresenta como principal característica a liberação do seu **código fonte** (uma rotina de comandos, explicitada em linguagem de programação e operada pela máquina e inteligível ao homem) e não apenas a comercialização da licença de uso do seu **código objeto** (resultado de uma codificação da rotina de comandos, em linguagem binária,

---

<sup>5</sup> Importa esclarecer que os NTEs pertencem ao Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), do Ministério de Educação, criados com o objetivo de introduzir as tecnologias de informática em escolas da rede pública do país, mediante a implantação de laboratórios de informática em unidades escolares.

<sup>6</sup> Segundo Bonilla (2012) laboratórios com Linux educacional e laptops com Metasys Classmate chegam às escolas públicas e grande parte dos professores (a maioria) não sabe como trabalhar com esses ambientes. A autora explica que “muitos se queixam das dificuldades para operá-los, das impossibilidades de realizar tarefas que estavam acostumados a fazer em outros sistemas, e acabam se negando a experimentá-los e usá-los, ficando os laboratórios fechados.” (op.cit., p. 272). Além do mais, os professores desconhecem os princípios, propriedades e potencialidades do *software* livre.

semanticamente equivalente ao código fonte, lido e executado pela máquina, entretanto deixa de ser plenamente compreensível pelo ser humano), propriedade do *software* proprietário. (BONILLA, 2012, p. 255)

A justificativa foi que muitas vezes precisam realizar as operações de instalação e configuração pelo terminal, via linha de comando; preferiam, então, que os procedimentos fossem automatizados, como acontece com os *softwares* proprietários. Além disso, muitos professores acreditam que os sistemas e aplicativos do *software* livre são menos eficientes e de menor qualidade que o do MS Windows (*software* proprietário). Diante disso, Bonilla afirma:

Precisamos, portanto, formar os formadores para compreender em profundidade os sistemas, montando equipes interdisciplinares nos NTEs, a fim de estruturar um grupo forte que possa enfrentar os desafios que se apresentam no trato com as questões tecnológicas. Caso contrário, as rotinas serão cada vez mais automatizadas e simplificadas, tendência que parece já começar a se formar, e, com isso, negaremos aos professores a compreensão dos processos tecnológicos. (BONILLA, 2012, p.275-276)

Ainda segundo esta autora, é preciso que os cursos de formação de professores, além de usar o *software livre*, invistam também na construção da cultura Linux, de modo que os docentes sejam preparados para vivenciar e fomentar a produção colaborativa e livre de conhecimentos, não o mero consumo de tecnologias e informações. Isso nos remete a algumas indagações: Se os professores não têm essa competência/habilidade desenvolvida, como irão trabalhar nos laboratórios de informática das escolas e mais, como irão desenvolver as competências necessárias nos estudantes, conduzindo-os à autonomia no meio digital, a desenvolver a cultura Linux, como propõe Bonilla? Por que os cursos de formação não oferecem o preparo adequado aos professores, especialmente em termos de letramento digital, afinal, não é para isso que são criados, ou não? Como viabilizar uma política pública de formação a esse respeito, até para que os professores tornem-se multiplicadores em suas escolas?

Notamos que há, na verdade, certo abismo entre os cursos de formação inicial e continuada de professores, as ações governamentais para implantação das TIC na educação e a realidade encontrada nas escolas e NTEs. Isso demonstra, é preciso ratificar, a extrema necessidade de conhecimento e formação do professor, ainda frágil, para atuar principalmente dentro do sistema livre, não só porque os computadores presentes nas escolas têm o Linux

educacional instalado, mas é fundamentalmente porque o modelo apresentado pelo *software* livre aproxima-se do que consideramos como mais democrático, uma vez que permite o acesso a todos os interessados, assim como a possibilidade de migrar de sistemas proprietários para os livres. Concordamos com Ribeiro (2012) quando afirma:

Outro ponto que dificulta o contato com as tecnologias digitais é a ausência de um trabalho na formação do professor que envolva em sua prática pedagógica esses instrumentos, impedindo que os docentes, ainda em formação, vivenciem na prática as possibilidades de uso, e que esse aprendizado se reflita em suas futuras salas de aula. (RIBEIRO, 2012, p.47)

É pertinente abrir um parêntese para apresentar outras abordagens realizadas por Bonilla (2012), relevantes para o estudo ora aplicado. A autora adverte que embora o movimento do *software* livre esteja ganhando espaço não só na esfera pública, mas, de um modo geral, principalmente por serem sistemas mais seguros, o modelo de desenvolvimento do Linux educacional não está em sintonia plena com os princípios do *software* livre. Segundo a autora, muitas opções de usos das tecnologias nas escolas estão limitadas. Como exemplo, cita que a Comunidade Linux Educacional, disponível no Portal do Software Público Brasileiro<sup>7</sup>, conta com várias ferramentas de comunicação, como fórum, FAQs, *blog*, *wiki*, *chat*, assim como com um espaço para colaboração e desenvolvimento do Linux educacional, porém essa última possibilidade é bastante restrita.

Outro aspecto do qual a autora chama a atenção, refere-se a alguns testes realizados por pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), da Faculdade de Educação da UFBA, através dos quais detectaram que o sistema Metasys, instalado nos laptops educacionais que chegaram às escolas através do Programa “Um computador por aluno (UCA)<sup>8</sup>”, sofreu modificações, permitindo apenas o uso de aplicativos ali instalados, de forma automática, não possuindo, daí, os atributos de um *software* livre: a instalação de rádios web, por exemplo, não conseguiu ser realizada, porque o sistema não permitiu a instalação de *softwares* que geram o fluxo de dados de áudio. Isso faz com que as opções de uso das tecnologias nas escolas fiquem bastante limitadas.

---

<sup>7</sup> Ver: <http://www.softwaredpublico.gov.br>

<sup>8</sup> Esse programa piloto, criado em 11 de junho de 2010, é uma ação concatenada com os laboratórios Proinfo para oferecer um computador portátil para cada aluno de escolas públicas, visando promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital e municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

Nessas condições, acreditamos não ser difícil compreender que os fatores acima expostos trazem consequências extremamente negativas para o ensino, as quais impedem ou no mínimo, dificultam, sendo mais otimista, a realização de um trabalho pedagógico baseado na formação para a cidadania, para a autonomia, para a produção colaborativa, para a tão sonhada democracia.

Tomando como fundamento as ideias de Loader (1999) Bonilla assevera que:

Para a democratização do uso das tecnologias de modo geral, e do software livre em particular, ou seja, para a participação efetiva dos professores no contexto digital, de forma que tenham a capacidade não só de usar e manejar o novo meio, mas também de aprender, conhecer e dominar esses artefatos e linguagens para prover serviços, informações e conhecimentos, é fundamental a estruturação de redes sociais de apoio, troca e interação que fundamentem as experiências cotidianas e facilitem sua participação e produção. (BONILLA, 2012, p.279)

Importa destacar que, um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas, no que tange o uso do laboratório de informática, se refere às imensas dificuldades com a conexão à internet. De acordo com Silva e Campos (2010), como forma de garantir a comunicação via web, foi criado o projeto Escola Conectada, do Governo Federal. As autoras expõem que “segundo dados recentes do governo federal, mais de 72% das escolas públicas localizadas em área urbana já dispõem de banda larga, através do Programa Banda Larga nas Escolas, resultado da parceria dos Ministérios das Comunicações e da Educação, Anatel e operadoras de telefonia.” (SILVA; CAMPOS, 2010, p.147)

Esse programa, *Banda Larga nas Escolas*, bastante importante dentro das políticas públicas de inserção tecnológica na educação, criado em 04 de abril de 2008, teve como intenção universalizar e democratizar o acesso à informação e inclusão digital dos professores e alunos. Serve para conectar todas as escolas públicas à internet com qualidade e velocidade para incrementar o ensino público no país. Foi lançado, também, visando superar o modelo de gestão da infraestrutura física das redes e, dessa forma, assegurar a inclusão da população que não tem condições de pagar os preços cobrados pelas empresas privadas, as quais controlam o acesso à banda larga. Até 2010, mais de 50 mil instituições educacionais foram atendidas por esse programa, tanto urbanos quanto rurais.

Nelson Pretto (2006) traz uma importante contribuição ao afirmar que os movimentos de inclusão crescem, porém é fundamental qualificar essa chamada inclusão, pois não podemos reduzi-la ao simples acesso às máquinas e à conexão, necessárias, mas não

suficientes. Inclusão digital é, para este autor, “o exercício da cidadania na interação com o mundo da informação e comunicação. [...] Por isso, as políticas públicas brasileiras precisam estar voltadas para esses dois aspectos desse único processo, sem desprezar a qualificação dos profissionais que atuam na área.” (PRETTO, 2006, s/p)

Na Bahia, as políticas de Informática Educativa foram inseridas a partir de 1997, nas escolas públicas, conforme estudo realizado por Silva e Campos (2010). Segundo as autoras, vários cursos, em âmbito estadual ou mesmo federal, têm sido oferecidos aos professores da rede. Essas capacitações visam promover a preparação dos professores para atuar com os ambientes tecnológicos de aprendizagem.

Nesse caminhar, muito se tem investido tanto pelo Ministério da Educação (MEC) quanto pelas secretarias estaduais e municipais, na formação do professor para a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula, aparece o Programa de Formação através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>9</sup>, a qual oferece cursos a distância para a formação de profissionais da Educação que não são graduados, assim como para formar novos docentes e promover a qualificação (formação continuada) de docentes da educação básica. Nesse sentido, a UAB, na Bahia, oferta o curso de Mídias na Educação, na modalidade especialização e extensão. É um programa de formação a distância, modular, dedicado ao uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação e principais mídias contemporâneas. Os cursos da UAB têm nas TIC importante ferramenta do processo educativo, porém o curso supracitado ainda não alcançou nem os objetivos traçados nem os resultados esperados, há ainda um longo caminho a percorrer, ajustes a serem realizados e ações a serem implementadas, especialmente no que se refere à preparação do professor para desenvolver a prática pedagógica no ambiente virtual em conjunto com os estudantes.

Importante destacar, que é inconcebível, hoje, pensar o contexto escolar e a formação do professor desvinculados das mídias digitais. Por isso mesmo, Vieira, Almeida e Alonso (2003) afirmam:

Há que se empregar nas ações de formação todos os recursos disponíveis, inclusive as TICs, tendo em vista a criação de comunidades colaborativas que propiciem aos educadores a tessitura de suas próprias redes de

---

<sup>9</sup> De acordo com Cardoso (2011, p.107), “A educação a distância oficialmente legitimada também não se dá conta do cenário comunicacional que emerge com a *web 2.0* favorável à educação autêntica. A UAB (Universidade Aberta do Brasil) é uma prova disso.” Segundo a autora, trata-se de uma política pública que visa a expansão da educação superior, cuja estrutura “baseada na tutoria reativa não contempla a mediação docente capaz de superar a lógica da educação bancária.” (CARDOSO, op. cit., p.108)

interrelações humanas e de conhecimentos, cuja trama indica a construção de uma sociedade solidária e mais humana. (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003, p. 114)

Assim, consideramos os professores como principais sujeitos de mediação entre os ambientes digitais e os estudantes, na escola, daí ser importante que falem de dentro desse processo. Para que isso realmente se configure como prática real, a formação é elemento imprescindível, mas não só ela, oferecer condições para que o trabalho com as TIC aconteça satisfatoriamente é dever do governo e dos gestores das instituições escolares, precisando ser contemplado tanto no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, como em outros projetos, preferencialmente interdisciplinares.

Concordamos com Almeida (2004) ao afirmar sobre a necessidade de se criar um ambiente de formação continuada que não fique limitado a situações agendadas para participação em cursos, conferências e reuniões dicotomizadas da realidade da sala de aula. Para a autora “faz-se necessário instaurar um processo de reflexão, investigação, revisão e intervenção sobre as situações-problema existentes na prática real” (ALMEIDA, *op.cit.*, p. 87), considerando a transformação de determinada realidade. Carenzio (2012, p.159) coaduna com Almeida ressaltando sobre a importância de “se pensar em percursos formativos que sejam laboratórios didáticos em que se possa experimentar com base em problemas reais dos professores [...]”.

Importante frisar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contempla a educação para as mídias, através de uma proposta referente à área de Linguagens e suas tecnologias e à área de Artes, entretanto, na prática, ainda não existe uma ação efetiva no que tange a essa inserção. Fantin (2012, p.446) esclarece que mediante “os descompassos existentes entre universidade e escola, entre as políticas públicas de inserção das TIC e as políticas de formação docente, é evidente que a inserção curricular da mídia-educação<sup>10</sup> na formação inicial não dá conta das aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias e tecnologias em contextos formativos”. Para a referida autora, isso vem a agravar ainda mais esse quadro. Os professores, então, buscam alternativas para adquirir essa formação, tais como: auxílio de familiares e amigos, demonstrando o esforço pessoal, cursos de extensão, cursos de especialização e formação

---

<sup>10</sup> O balanço da mídia-educação e da integração das TIC no Brasil, segundo Belloni (2012, p.53) “continua revelando um fracasso parcial: não há TIC na formação inicial de professores e, com professores despreparados e sem mídia-educação, as escolas estão cheias de computadores sem uso e sem qualidade. Há, contudo, um toque de otimismo, uma razão de esperar: com o avanço da história, novas gerações de professores vão incluindo esse tema em suas reflexões e essas máquinas em suas práticas”.

continuada nos locais de trabalho, sendo que, mesmo assim, o uso de tecnologias consolidado no âmbito pessoal contrasta com a pouca utilização profissional de acordo com pesquisa realizada por Fantin e Rivoltella (2010).

Assim, consideramos ser urgente a formação do professor para uso das TIC, conseqüentemente, dos estudantes, num sentido amplo, para além do puro domínio técnico. Uma formação em termos de letramento digital crítico, como mídia-educador, para o desenvolvimento da sua autonomia frente a esses meios, envolvendo a instrução, sem dúvida, mas, principalmente, a prática social e cultural, de modo a promover atividades que conduzam todos os envolvidos ao exercício ativo de sua cidadania, à participação ativa nos diversos âmbitos da sociedade, pessoas/sujeitos autênticos da (sua) história.

Para que isso realmente aconteça, os programas governamentais para formação dos professores e inserção das TIC nas escolas precisam de uma revisão profunda e urgente, assim como sintonizar-se com os diversos contextos escolares, lançando mão, por que não, das pesquisas realizadas em torno dessa temática, as quais apontam para as reais condições do ensino e necessidades dos profissionais da educação. Concordamos com Silva e Campos (2010, p.150) ao apontarem que “essas políticas que visam melhorias na qualidade da educação escolar, por desconsiderarem outros aspectos de sua implementação, acabam por não atingir plenamente os seus objetivos”.

## CAPÍTULO 4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*Tomando a tradicional démarche dos estudos pontuais, temáticos, o estudo de caso muitas vezes se consubstancia em estudo sobre casos ,quando numa só investigação faz-se necessário pesquisar mais de uma realidade, sem, entretanto, perder-se a característica pontual e densa destes estudos. Necessário se faz, ademais, reafirmar que tratamos aqui dos estudos pontuais qualitativos, já que existem estudos de caso com preocupações puramente quantitativas e/ou substantivas.*

*Roberto Sidnei Macedo (2004, p.149, grifo nosso)*

### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA COM MÉTODO DE ESTUDO DE CASO

A escolha de um método é de suma relevância numa pesquisa científica, entretanto não pode ser reduzido a uma simples técnica para dar conta de um objeto ou alcançar determinados resultados. Por isso mesmo, “o esforço deve se dar na direção de fazer ciência relacional, conectada, caminhante, humanizada e humanizante, sedenta de *insights* socialmente pertinentes” (MACEDO, 2004, p.33).

A abordagem qualitativa, segundo Cavalleiro (2011), torna possível, através do contato entre pesquisador e sujeitos pesquisados, apreender não só a realidade objetiva, mas também a experiência subjetiva e as perspectivas desses sujeitos na construção do conhecimento. Além do mais, essa metodologia permite ir além do que acontece no cotidiano estudado, uma vez que possibilita também a compreensão de como esses interlocutores vivenciam suas experiências. Ou seja,

É possível: a) conhecer o que é dito e o que não é dito; b) quem são os sujeitos que falam ou não falam; c) quem escuta ou deixa de escutar; d) como as situações são vividas e percebidas. Assim, para além da quantidade dos acontecimentos, do número de pessoas envolvidas nas situações presenciadas, torna-se primordial a compreensão do problema, a compreensão da realidade que se coloca diante de nós. (CAVALLEIRO, 2011, p.272)

Para essa investigação, a abordagem qualitativa enquadra-se perfeitamente, já que é um estudo voltado para a observação e descrição dos usos que professores do Ensino Médio

fazem das TIC, em que estes sujeitos serão investigados em seus lugares habituais de trabalho.

Já a escolha do método estudo de caso, justifica-se pelo fato de que buscamos investigar um fenômeno atual imerso em um contexto real de aplicação, descrevendo de forma responsável, interpretativa e crítica. Segundo Yin (2005):

Nas ciências, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. (YIN, 2005 apud GIL, 2010, p.37)

Um estudo de caso, segundo Ponte (1994, p. 2) pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma entidade social. Visa, então, conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias. Daí ser uma investigação que se assume como particularística, ou seja, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse (PONTE, 1994 apud BUZATO, 2007, p.180).

O olhar aqui desenvolvido buscou dialogar com elementos do estudo de caso na perspectiva da etnopesquisa, por coadunar com a nossa proposta de estudo. O pesquisador “estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”, valorizando “a interpretação do contexto” e buscando “retratar a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado”. Para isso, “usa uma variedade de informações e os dados são coletados em diversos momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” e “[...] cultivava-se o pressuposto de que a realidade pode ser vista e construída sob diferentes perspectivas” (MACEDO, 2004, p.150).

Portanto, a definição da metodologia mais apropriada para essa dissertação foi uma escolha criteriosa, pois além de envolver um projeto que se insere no campo dos Estudos Culturais, dialoga, também, com aportes teóricos da Linguística Aplicada, uma vez que busca, dentre outras coisas, verificar o letramento digital de professores no cotidiano da sala de aula,

lançando mão de um tipo de pesquisa já consagrado principalmente nos estudos de Escrita e Leitura.

Assim, pelo fato da abordagem qualitativa ser também utilizada quando a pesquisa exige a compreensão de fenômenos tidos como internamente complexos, sua escolha foi crucial para esse estudo, que fincou seus objetivos na busca pela compreensão dos fazeres cotidianos de professores em sala de aula, como supracitado, observando possíveis táticas para utilizar as tecnologias de informação e comunicação de modo a promover a “apropriação” desses aparatos pelos estudantes, não de forma alienada, passiva, mas transformadora.

A análise e interpretação dos dados obtidos nessa pesquisa desenvolveram-se considerando aspectos como o local de fala dos sujeitos, sua formação, os entraves no exercício da profissão, a relação estabelecida com os estudantes, dentre outros, mas sem perder de vista a contribuição dos novos estudos de letramento e o olhar crítico cultural.

É importante ressaltar, que não se pretende aqui emitir juízo de valor, nem para com as tecnologias, positivas ou negativas, boas ou ruins, nem tampouco para com os sujeitos – competentes/incompetentes, comprometidos/não comprometidos etc., correndo o risco de cair nas armadilhas das dicotomias, gerando o empobrecimento da pesquisa. A ação pedagógica não deve ser tratada de forma simplista, pois são várias as interfaces que permeiam o espaço escolar.

## 4.2 ETAPAS DO TRABALHO

*Compreender os atores pedagógicos e suas construções implica em superar a homogeneização e a estereotipação das pesquisas normativas e prescritivas, é dar-lhes um outro significado: aquele de sujeitos do ato educativo.*

*Roberto Sidnei Macedo, 2004, p.86*

### 4.2.1 Primeira etapa: elaboração do projeto de pesquisa

A primeira etapa do trabalho constituiu-se da elaboração de um projeto de pesquisa, no primeiro semestre de 2012, no qual foram definidos os motivos que levaram à escolha de uma metodologia de pesquisa qualitativa, com método de estudo de caso: identificar nas atividades desenvolvidas na sala de aula e em outros espaços da escola, o uso das TIC pelo professor, observando se é instrucional ou confere ao aluno o desenvolvimento do seu

letramento digital e a apropriação desses meios, de modo a desenvolver seu protagonismo no ambiente virtual, numa atitude emancipatória. Arelada a esse processo, houve a revisão bibliográfica sobre o assunto, a fim de elencar outras fontes que contribuíssem para a fundamentação teórica.

O passo seguinte foi o levantamento da problemática que permeia nossa investigação, elencando questionamentos pertinentes, de modo a norteá-la para um bom desenrolar do trabalho de campo, iniciando também a reflexão teórica sobre o assunto em estudo. Neste caso, foi definido o aporte teórico base com o qual estaremos em constante diálogo no decorrer da pesquisa. Deu-se início, então, à construção dos instrumentos necessários à coleta de dados e, assim, a definição do próprio *corpus* da pesquisa.

#### **4.2.2 Segunda etapa: coleta de dados**

A coleta de dados é parte fundamental numa pesquisa de campo, por ser um momento em que o pesquisador deverá desenvolver além de um olhar atento, uma escuta sensível.

Nesse sentido, entram em cena diversos instrumentos metodológicos acompanhados de estratégias e postura ética, no intuito de reconhecer singularidades que venham a contribuir com a pesquisa. Nessa investigação, foram utilizados: observação, entrevista semi-estruturada, questionários, conversas informais, diário de campo e análise documental.

Trata-se de um processo complexo, pois depende de vários fatores para acontecer a contento, tais como disponibilidade de tempo do pesquisador, sua aceitação no grupo, experiência em trabalho de campo, número de pessoas envolvidas (ANDRÉ, 2004). Assim, antes de realizar esse procedimento de pesquisa – coleta de dados – conversamos com os professores escolhidos para participar dessa investigação, expondo sobre o projeto, respondendo às dúvidas, esclarecendo o porquê do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães ter sido escolhido. Nesse momento, firmamos compromisso ético com os sujeitos envolvidos, comprometendo-nos, também, com a volta ao estabelecimento após o término dos trabalhos para expor os resultados da produção, que poderia ser na Semana Pedagógica. Esse procedimento dialoga com o pensamento de Kleiman (2002) que apresenta dois procedimentos essenciais quanto aos princípios éticos na produção de pesquisas interpretativas como esta, a saber: o pesquisador deve manter a transparência sobre o objetivo do trabalho e comprometer-se com um retorno de sua produção.

Agindo dessa forma, não encontramos obstáculos quanto à aplicação dessa etapa, contando sempre com a boa vontade e compromisso dos professores. Essa ação dos docentes, de deixar-se observar em suas práticas rotineiras, é positiva e reveladora, demonstrando que nada tem a esconder.

O único momento delicado na pesquisa foi quanto à devolução dos questionários por alguns professores (33%), devido, segundo eles, à falta de tempo para respondê-los. O ideal seria que respondessem na hora em que receberam, porém não vimos problema em atender a solicitação de entregar num outro momento.

Quanto às entrevistas, gravadas em áudio, não houve problemas. Combinamos dia/horário com os participantes, para melhor direcionamento desta técnica. Apenas dois professores não puderam participar no dia agendado, sendo remarcados. Cabe esclarecer que a entrevista foi realizada individualmente, na sala de AC (Atividade Complementar).

É importante registrar a atenção e respeito à pesquisa, demonstrados pelos professores, os quais, apesar de tantos afazeres que permeiam a prática pedagógica, disponibilizaram seus horários para que nós pudéssemos organizar o roteiro de observação.

Desse modo, apresentamos a seguir os instrumentos utilizados para levantar os dados necessários ao embasamento desse trabalho.

#### 4.2.2.1 A observação como técnica para a construção dos dados

Sabe-se que a observação é uma etapa importante nas pesquisas qualitativas. Para essa investigação, em particular, foi essencial, pois através dela conseguimos adentrar no cotidiano dos atores sociais – os professores, adquirindo a confiança deles. A experiência direta é, para Macedo (2004, p.151) “o melhor ‘teste de verificação’ da ocorrência de um determinado fenômeno”. Daí Gil (2010) asseverar que

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a escolha e formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. (GIL, 2010, p.104)

À princípio, os docentes estavam ainda desconsertados com a presença da pesquisadora, entretanto com o passar dos dias, passaram a realizar suas atividades com maior fluidez. Acredito que o fato de perceberem a “seriedade” e simplicidade com que nós conduzíamos a pesquisa foi fator importante para essa nova postura. Por isso mesmo, o

processo de observação não deve ser concebido como simples ato mecânico de registro, pois o pesquisador está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos.

Quanto ao período de observação, Macedo (2004) destaca que em algumas pesquisas, pode ser mais interessante haver diversos períodos curtos, a fim de verificar mudanças havidas num determinado programa ou no seu dinamismo ao longo do tempo. Já em outros estudos, pode ser mais conveniente e adequado manter as observações em determinados momentos, digamos no início ou no final de cada período ou sub-período escolar. No caso desta pesquisa, é importante esclarecer que ela teve dois momentos: iniciou-se no dia 05 outubro de 2012 estendendo-se até 08 de fevereiro de 2013 (III e IV unidades). Houve uma interrupção para as férias. Retornamos dia 11 de junho e concluímos a observação dia 26 de agosto de 2013 (período da II unidade).

A decisão por permanecer em campo mais tempo, adentrando por outro ano letivo, deu-se ao fato de haver a possibilidade de verificar outros “usos” das TIC, já que 2012 foi um “ano ímpar”, devido à greve que comprometeu o trabalho pedagógico das várias escolas estaduais. Como em suas falas, alguns professores comentaram que foram feitos ajustes nos planos, daí algumas atividades envolvendo a utilização desses recursos foram suspensas, resolvemos continuar o trabalho de campo no ano letivo seguinte, ou seja, 2013.

A segunda etapa da observação foi marcante, pois tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de um projeto cultural interdisciplinar elaborado por uma das professoras, sujeito dessa pesquisa, o qual movimentou todo o colégio, envolvendo atividades nas quais os recursos tecnológicos, analógicos e digitais, foram bastante utilizados, por professores, alunos, vice-diretora, dando outra dimensão ao trabalho. Esse projeto será apresentado com mais detalhes em outro capítulo.

No período de observação, utilizamos alguns instrumentos para registrar os momentos considerados importantes e como subsídio para a interpretação dos dados coletados - as notas de campo, depois transcritas para o diário de forma mais organizada; usamos celular e máquina digital para registrar situações de utilização das tecnologias pelos sujeitos e pelos estudantes; estes, na construção e apresentação de atividades solicitadas pelos docentes e seu envolvimento no próprio evento citado anteriormente.

É importante explicar que embora o foco principal dessa pesquisa tenha sido o professor, algumas análises e conclusões para o estudo aqui desenvolvido, conseqüentemente, dependeram da observação de atividades realizadas pelos estudantes, daí o registro.

#### 4.2.2.2 Coletando dados através da entrevista

Utilizamos a entrevista como forma de nos aproximar e tentar compreender o sentido atribuído pelos participantes ao letramento digital, ao uso das tecnologias de informação e comunicação no dia a dia da sala de aula e da escola, a importância dessa utilização para os alunos, em que muda no processo de aquisição da aprendizagem, dentre outros.

A entrevista utilizada foi a semiestruturada, gravada em áudio (com permissão dos entrevistados), apresentando questões específicas, mas também com questionamentos não tão fechados o que permitiu à pesquisadora inclusão de novas perguntas, ao perceber que as respostas não estavam completas e suficientes. Segundo Gil (2010, p.104) “dentre as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade”.

Sempre que oportuno, nas conversas informais realizadas com os professores, sujeitos desse estudo, fazíamos perguntas a fim de extrair-lhes opiniões e informações sobre aspectos que serviriam como embasamento para essa pesquisa.

É importante esclarecer que as entrevistas, depois de gravadas, foram ouvidas cuidadosamente e os trechos mais significativos para os objetivos desse estudo foram selecionados e transcritos. Além do mais, no que tange à identificação dos sujeitos, foi firmado acordo inicial de que seus nomes seriam mantidos em sigilo, daí utilizamos categorias para identificá-los. Foram seis professores participantes, nomeados com os vocábulos Professora/Professor associados a letras para facilitar a análise. O mesmo processo foi utilizado ao registrar falas de alguns alunos, coletadas no questionário e nas conversas informais, registradas no diário de campo. Nesse caso, usamos nomes fictícios.

O fato de a entrevista ter sido gravada em áudio não permitiu que alguns professores ficassem tão à vontade, daí a aplicação de questionários foi um importante mecanismo para ampliação dos dados.

#### 4.2.2.3 O questionário: suporte necessário

Por acreditar que o questionário consiste num instrumento importante, pois busca traduzir os objetivos da pesquisa, aplicamos em dois momentos diferentes e distanciados, a fim de obter informações mais contundentes.

Os sujeitos da pesquisa sentiram-se à vontade para responder aos questionários, não se queixando quando da aplicação da segunda etapa, agindo com naturalidade. O segundo questionário foi respondido na escola; 33% dos participantes responderam em casa.

Apesar dos alunos não serem o foco dessa pesquisa, apliquei um questionário para as turmas selecionadas para esse estudo, de acordo com o horário dos professores envolvidos no processo, por dois motivos: primeiro, para verificar a classe social dos alunos, pois o Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, apesar de estadual, possui uma clientela híbrida, o que significa dizer que há alunos de classe média (especialmente devido às cotas, segundo informação dos próprios professores), mas também muitos alunos de classe popular, inclusive de zona rural, como das comunidades do Catuzinho, Buracica, Buri, Ponto do Beiju, Povoado de Camboatá, Narandiba, Panelas, Pinho, Estevão, Milagre, Fazenda Pedra, Espinho e Pedra de Baixo (essas informações foram fornecidas pela secretaria do Colégio). Então, no questionário havia duas proposições: profissão do pai/mãe e endereço. Percebemos, então, que muitos eram filhos de serventes, pedreiros, pintores, seguranças, motoristas etc. Para os estudos culturais, contemplar sujeitos pertencentes a classes desprivilegiadas é critério extremamente relevante e deve ser considerado nas pesquisas desse campo. O segundo motivo foi o fato da pesquisadora desejar obter um olhar sobre o que esses estudantes pensam, como refletem determinadas questões sobre as TIC, o papel da escola e o trabalho do professor. É importante mencionar que os alunos sentiram-se à vontade com a pesquisadora, inclusive, em algumas salas, alguns chegavam atrasados e quando viam os colegas respondendo ao questionário, perguntavam à professora do que se tratava e pediam para responder.

#### **4.2.3 Terceira etapa: análise e interpretação dos dados**

A análise dos dados é para Gil (2010) um processo que requer extrema atenção. Para o autor, análise e interpretação embora pareçam similares, refletem ações distintas, ou seja: na primeira, objetiva-se a organização dos dados para que esses possibilitem o fornecimento de respostas à problemática da investigação, enquanto a segunda tem por meta a procura do sentido mais amplo das respostas, sendo utilizados, nesse caso, outros conhecimentos em relação ao objeto de pesquisa, não apenas as respostas dos questionários e/ou entrevistas. Para Cavalleiro:

O que está posto aqui é que cada um de nós – depois do trabalho de campo [...] precisa debater e pensar sobre suas observações, buscando, na análise, transcender o senso comum a fim de construir uma interpretação sobre a realidade. (CAVALLEIRO, 2011, p.274)

Nesse caminhar, foi despendido um tempo especial a essa etapa. Por se tratar de um grupo pequeno de sujeitos e, desse modo, as amostras também condizentes com a quantidade de participantes, os dados coletados durante o processo de observação em campo foram organizados em uma tabela criada no programa *Word*, a fim de realizar o trabalho de análise e interpretação com maior precisão.

Antes de partirmos para o capítulo destinado à análise dos resultados, consideramos de suma importância caracterizar o local destinado à pesquisa e os sujeitos participantes. Essas informações são extremamente relevantes, pois servem como eixo norteador para compreendermos de quem e de onde estamos falando, especialmente ao elaborarmos alguma interpretação ou evidenciarmos uma ação considerada relevante.

É importante expor que optamos por abarcar o máximo de áreas distintas, a fim de obter uma visão mais ampliada e diversificada quanto ao olhar desses profissionais da educação para com as TIC, contemplando a interdisciplinaridade, prática essencial na escola que se diz atual e preocupada com a aprendizagem efetiva. Além do mais, a opção por incluir um professor que além de não ser efetivo, possui pouco tempo de magistério, intencionou verificar o olhar de alguém ainda iniciante e com expectativas, talvez, distintas.

#### 4.3 DESCREVENDO OS ELEMENTOS DA PESQUISA

Essa seção trata da descrição de dois aspectos extremamente importantes nessa investigação – o ambiente no qual a pesquisa foi realizada (*lócus* da pesquisa), cujas informações foram extraídas do Projeto Político Pedagógico dessa instituição, Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, e os sujeitos que participaram desse estudo (os professores). A caracterização dos estudantes foi realizada no momento em que suas falas foram expostas no capítulo de análise dos resultados.

Trata-se de uma pertinente descrição, pois permite ao leitor situar-se no contexto da pesquisa, a fim de acompanhar o desenrolar dos fatos narrados, de modo a adentrar nos espaços e discussões empreendidas com mais segurança e compreensão.

#### 4.3.1 *Locus* da pesquisa



**Foto 1 - Fachada do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães**  
**Fonte - [modeloalagoinhasvivo.blogspot.com.br](http://modeloalagoinhasvivo.blogspot.com.br)**

O Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães está situado na Avenida Luiz Viana, S/N, no Centro da cidade de Alagoinhas, no estado da Bahia. Foi inaugurado em 12 de março de 2001 e tem como modalidade de ensino o Ensino Médio Regular que funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. No início, atendia somente a primeira série do Ensino Médio, porém, nos anos subsequentes, diante da capacidade física, ampliou sua oferta passando a atender a segunda e terceira séries respectivamente (Portaria 39/2006 publicada no DO de 21/12/2006). Em seu quadro administrativo estão um diretor e três vice-diretores.

No que tange à caracterização física do colégio verificamos, que o prédio escolar está construído em alvenaria, murado de acordo com as exigências de localização, segurança e condições de salubridade, sendo que o acesso às suas dependências é realizado através de rampas e corredores. Possui uma área construída de 4.385m<sup>2</sup>, distribuídos por: três pavilhões com rampas de acesso, tendo os dois primeiros seis salas de aula bastante espaçosas e arejadas, proporcionando aos seus ocupantes certo conforto e três banheiros dispostos por gênero e um para deficientes físicos. No último pavilhão estão localizadas outras seis salas destinadas a: videoconferência, grêmio estudantil, coordenação pedagógica (sem uso pela falta desse profissional) e as demais distribuídas de acordo com as necessidades da escola, além de outros três banheiros. Já no térreo, estão dispostos três banheiros, sendo estes para professores e demais funcionários, uma sala de professores equipada com mobiliário adequado para atender às necessidades desses profissionais, uma sala de coordenação ou

articulação, na qual o planejamento e as atividades complementares são realizados, uma secretaria disposta de forma a atender aos alunos, professores, pais, sendo a área arejada e iluminada; a sala da direção com banheiro próprio; uma sala de vice-direção, uma biblioteca com banheiro, bastante espaçosa, com diversos títulos (1700 livros disponíveis), anexa ao prédio principal; um laboratório de ciências e uma sala de armazenamento específico de trabalho, uma sala de vídeo com TV e vídeos educativos para a prática pedagógica (82 DVDs didáticos), um almoxarifado, um auditório amplo, uma sala de artes, uma quadra esportiva, sala de mecanografia, dois vestiários equipados com duchas destinados aos alunos após as aulas de Educação Física, cozinha (pequena) e depósito para armazenamento da merenda escolar e para serem realizadas as refeições e lanches; praça de alimentação, sala de língua estrangeira (obsoleta), área livre para estacionamento e área externa ampla.

Quanto aos equipamentos presentes neste colégio, percebemos que encontra-se relativamente aparelhado dispondo de: quatro data show, três retroprojetores, dois aparelhos de som, nove aparelhos de TV, dez aparelhos de DVD, dezenove TVs pen drive, vinte e nove computadores, quatro máquinas copiadoras.

O colégio conta com um quadro de professores com faixa etária entre 30 e 65 anos, muitos pós-graduados e dois mestres. Possui ainda dez funcionários administrativos, sendo seis efetivos, quatro contratados (dois professores readaptados, uma secretária) e onze funcionários de apoio, todos terceirizados.

O Colégio Modelo atende a uma clientela diversificada em termos socioeconômicos, o que não difere das demais escolas da rede pública de ensino: são alunos carentes, decorrentes de lares destruídos ou desestruturados pela falta, às vezes de emprego ou atividade econômica remunerada ou ainda, lares carentes de laços de afeto e diálogo mútuo. Por outro lado, atende também alunos cuja realidade é bem diferente, ou seja, lares estruturados, pais preocupados com o futuro dos filhos, frequentadores da escola. Assim, o alunado é composto por estudantes residentes em bairros periféricos e em bairros centrais, como também advindos da zona rural e cidades circunvizinhas. No matutino, possui 477 alunos, na faixa etária que varia entre 15 e 20 anos; no vespertino, são 448 alunos, idade entre 15 e 25 anos e noturno com 277 alunos, faixa etária de 20 a 55 anos.

O colégio tem como objetivo, de acordo com o PPP, suscitar no educando a consciência de si e do mundo, refletindo a prática e retornando a ela para transformá-la, num processo em que professores e alunos aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta esta teoria, numa constante busca pelo aperfeiçoamento, de modo a tornar o estudante um agente de transformação social. Assim, em

muitas atividades, o trabalho pedagógico enfatiza a pesquisa espontânea do adolescente, buscando oferecer condições para que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno ou, pelo menos, reconstruída e não simplesmente transmitida pelo professor. Por isso, os exercícios visam proporcionar situações de exploração, por parte do aluno, de diferentes suportes portadores da escrita, tais como revistas, jornais, dicionários, livros de histórias, poesias, bilhetes, receitas, propagandas etc., visando desenvolver a capacidade de produzir ou de criar e não apenas de repetir.

#### 4.3.2 Sujeitos da pesquisa: os professores

**Professora A:** Possui 43 anos. Estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental I em escola pública e cumpriu seu tempo de estudo na rede particular de ensino. Possui licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia. Leciona há 24 anos, no regime de 40h semanais, na rede pública e é professor efetivo. Atualmente, atua nas disciplinas Matemática e Química. Participou de alguns cursos oferecidos pelo NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), como Windows e Acesso à internet. Não realizou cursos pelo Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional). Afirma não saber usar o sistema Linux educacional e nunca ter sido convidada a realizar curso nesse sentido. Usa o computador diariamente, mas expõe que no colégio não usa o laboratório de informática devido às dificuldades encontradas na própria escola. Para realizar atividades com esse recurso utiliza os *notebooks* dos próprios alunos e dela mesma.

**Professora J:** Possui 38 anos. Estudou na rede pública de ensino. Possui licenciatura em Letras Vernáculas e especialização. Leciona há 17 anos, em escola pública, num regime de 60h semanais, pertencendo ao quadro efetivo da instituição. Atualmente, atua na disciplina Língua Portuguesa e Artes. Participou de cursos oferecidos pelo NTE, dentre eles o da TV pen drive. Não realizou cursos pelo Proinfo e afirma não saber usar o sistema Linux educacional. Relatou que usa o computador diariamente, porém na escola não, só em atividade extraclasse, “pela dificuldade de acesso à sala de informática” (Resposta dada no questionário II).

**Professora R:** Possui 43 anos. Estudou em escola da rede particular, mas teve maior tempo de estudo na escola pública Licenciada em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Inglesa, é professora há 20 anos, na rede estadual, sendo efetiva. Atualmente cumpre um

regime de 40h semanais e leciona a disciplina Língua Inglesa. Realizou cursos pelo NTE, como Linux e pelo Proinfo, como Ensinando e aprendendo com as TIC. Mesmo tendo participado de curso sobre o Linux, afirma saber usar em parte, pois não houve aperfeiçoamento. Costuma usar o computador diariamente, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Elabora atividades para os estudantes, as quais necessitam de acesso à internet, mas nunca as realizou em conjunto com eles. Assinalou utilizar o computador na escola, em atividades que requerem esse tipo de recurso.

**Professora T:** Possui 35 anos. Estudou na rede particular de ensino. Possui licenciatura em Matemática e especialização. Leciona na rede pública há 15 anos. É professora efetiva. Atualmente atua nas disciplinas de Química e Matemática, num regime de 40h semanais. Participou do curso Iniciação à Informática, pelo NTE e mencionou não ter participado de curso oferecido pelo Proinfo. Não sabe utilizar o sistema Linux educacional. Afirmou usar o computador diariamente, tanto pessoalmente, quanto profissionalmente. Quanto ao laboratório de informática acrescentou “temos sala de informática (computadores) na escola, mas nunca usei por nunca ter pensado nessa possibilidade” (Resposta dada no questionário II.).

**Professora M:** Possui 40 anos. Estudou em escola pública. É licenciada em Geografia. Leciona há 12 anos na rede pública de ensino, sendo efetiva no quadro da instituição. Atualmente cumpre um regime de 40h semanais, atuando na disciplina para qual está habilitada. Nunca participou de curso pelo NTE e nem pelo Proinfo. Também não sabe utilizar o sistema Linux educacional. Usa o computador diariamente, mas na escola não, pois segundo ela “os computadores não são suficientes, não há monitores, professora despreparada” (Resposta dada no questionário II.). Os trabalhos são realizados no modelo extraclasse.

**Professor H:** Possui 29 anos. Estudou em escola pública. É licenciado em Ciências Biológicas. Leciona há 4 anos. Não é professor efetivo da rede pública. Atualmente, ensina Biologia, cumprindo um regime de 40h semanais. Nunca participou de cursos oferecidos pelo NTE ou pelo Proinfo. Usa o computador diariamente na vida pessoal e na escola, pois para ele “desperta o aluno para o aprendizado, utilizando o computador que é alvo de seus interesses” (Resposta dada no questionário II.).

## CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

*Pensar a educação como ação em busca de significação implica perceber o papel da mediação na relação entre sujeito e cultura no sentido de ampliar o conhecimento em si, do outro e do mundo, possibilitando tal entendimento como interações e experiências que os sujeitos constroem participando dos sistemas simbólicos da cultura.*

*Mônica Fantin, 2012, p.60*

Neste capítulo, pretendemos compreender a maneira como os sujeitos se apropriam e usam as TIC no cotidiano da sala de aula e sua relação com o letramento digital. Buscamos verificar, também, em que esse uso contribuiria para uma prática emancipatória, que conduzisse o aluno ao desenvolvimento de habilidades para seu letramento digital e ao protagonismo em ambientes *online*. Para tanto, descrevemos e analisamos as entrevistas concedidas no decorrer do processo de geração de dados, assim como os questionários, diários de campo e as falas dos professores em situações informais. Utilizamos, também, algumas falas dos alunos, as quais consideramos importantes para essa pesquisa. Cabe advertir que usamos códigos e nomes fictícios para identificar os sujeitos, objetivando resguardar suas identidades.

### 5.1 A ESCOLA EM TEMPOS DIGITAIS: TRANSFORMANDO ANTIGAS PRÁTICAS?



**Foto 2 - Professora ministrando aula com auxílio da TV pendrive**  
**Fonte - Celular da pesquisadora**

Pensar na escola num contexto envolto de tecnologias que se renovam numa velocidade espantosa, assumindo formas cada vez mais sofisticadas e de longo alcance, é, sem dúvida, refletir sobre as ações diárias do professor, principal agente de transformação escolar,

em sala de aula, e, acima de tudo, como se encontra esse profissional frente à realidade instalada em termos de condição letrada digital e formação/atuação crítico-reflexiva<sup>11</sup>.

Nessa perspectiva, a análise e interpretação dos dados obtidos em campo, através dos mais variados instrumentos de coleta, como já explicitados no capítulo 4 dessa dissertação, partiram da visão de letramento digital como aspecto relevante para o desenvolvimento de uma prática ativa no ambiente informatizado, para um melhor aproveitamento das interfaces nele presentes, visando a aquisição de novas e diferenciadas aprendizagens. A partir destas, seria possível, então, atuar com prontidão e criticidade numa sociedade marcada pela cultura digital em todos os seus âmbitos.

Trata-se de uma análise situada, como requerem os novos estudos de letramento (BARTON e HAMILTON, 2000; STREET, 2000), que levou em consideração os sujeitos da pesquisa (professores) em seu contexto de atuação, assim como suas falas e ponderações, localizados em um tempo particular: a era digital.

Em sintonia com esses pressupostos e adotando a perspectiva da Crítica Cultural, analisamos as ações dos professores frente às TIC, analógicas ou digitais, contemplando como ponto forte da investigação o uso diferenciado desses dispositivos, para além da técnica, do instrucional, da simples ilustração de conteúdos.

Por isso, procuramos observar propostas que conduzissem os estudantes à construção e produção de conhecimento e aquisição de aprendizagens significativas para sua atuação social imbricadas com a possibilidade de autoria/coautoria no ciberespaço e desenvolvimento do protagonismo frente a esses meios, considerados hegemônicos, demonstrando possíveis práticas emancipatórias. Por isso, concordamos com Certeau quando expõe: “Os bens culturais não podem ser considerados apenas como dados a partir dos quais podemos estabelecer os quadros estatísticos de sua circulação, mas também como o repertório com o qual os usuários procedem as operações próprias” (CERTEAU, 1994, p.88).

É por esse viés, das ações operadas pelos professores frente aos constantes desafios advindos não só do cotidiano escolar, como também das próprias imposições do sistema ao qual a escola obedece, que pretendemos refletir sobre a dimensão de uso das TIC. Isso não significa, coadunando com Magda Soares (2002), rejeitar as contribuições das metodologias tradicionais, descartando-as, nem adotar as tecnologias e continuar com uma pedagogia

---

<sup>11</sup>Para Imbernón (1998), através da formação crítico-reflexiva “cria-se um clima propício para uma atuação que favorece a transformação social e a emancipação humana, estabelece-se uma *práxis* cuja frequência das interações e comunicações indica a ocorrência de mudanças gestadas nas escolas” (op. cit., p.96-97 apud ALMEIDA, 2004, p.86).

transmissiva, bancária, mas dominar/articular novos e velhos letramentos. É preciso perceber as tecnologias digitais como:

[...] um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores. (BUZATO, 2006, p.10)

Ao defendermos a articulação do ensino atual com os aparatos tecnológicos disponíveis na cibercultura, estamos pensando em lançar mão desses artefatos de forma efetiva, aproveitando as potencialidades oferecidas pela internet e suas interfaces na educação, concatenando aspectos teóricos e práticos, produzindo outras formas de expressão e representação da cultura, afinal como aponta Hall (1997, p.23) estamos vivendo uma “revolução cultural” e essas transformações tecnológicas possuem uma “centralidade da cultura”.

Diante disso, lançando um olhar para a escola pesquisada, algumas atitudes revelaram apenas a troca do livro, ou do pincel e lousa por uma TV atrelada a um pen drive, ou de um vídeo baixado do *YouTube* representando dado conteúdo e transmitido via TV LCD ou projetor multimídia, mas sem nenhuma reflexão ou inferência posterior, o que não se traduz em prática emancipatória, mas “reificadora” (BUZATO, 2008). Além do mais, verificamos que a maioria dos professores não percebe as tecnologias como um tipo de cultura, como alerta Fantin (2012). Em contrapartida, outras práticas demonstraram avanços, ao envolverem os estudantes em produções significativas, de forma coletiva e colaborativa, as quais serão abordadas mais adiante.

## 5.2 TIC NA ESCOLA: O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES?



**Foto 3 - Professora preparando *datashow* para aula**  
**Fonte - Celular da pesquisadora**

Partindo da imagem que abre essa seção, podemos dizer que aprender a lidar com as tecnologias é um imperativo na atualidade, especialmente para professores preocupados com uma prática situada, que vise transformar a sala de aula num ambiente propício a novas aprendizagens por meio desses aparatos.

Não obstante, algumas condições são necessárias para que essa realidade se instaure efetivamente. Para Xavier (2008, s/p) é preciso que, dentre outras coisas, o docente “aproveite a grande sedução que tais dispositivos exercem sobre os aprendizes, principalmente nos mais novos, alertando-os para seu potencial educativo e não meramente como objeto de lazer e entretenimento”. A sedução é um fator importante, mas para além dela, as atividades envolvendo tecnologias devem ser pautadas num planejamento bem organizado, articuladas entre as diversas áreas, com compromisso de todos os envolvidos no processo escolar, pois não se trata de usar recursos midiáticos apenas como forma de demonstrar que escola/professores estão em sintonia com a pós-modernidade, nem tampouco como instrumentos transmissores de conteúdos, subutilizando-os.

Sendo assim, não se trata, também, de instalar “*softwares* educativos” nas máquinas, que apesar de serem criados como forma de auxílio às atividades dos professores e para potenciar a aprendizagem, possuem metodologias prontas, fechadas em si, que não permitem a participação nem dos professores, nem dos alunos. São, na verdade, “*softwares* que contêm aulas prontas (pacotes), sem possibilidade de personalização, de modificação de seus conteúdos porque são estáticos, fixos, com *links* arborescentes, limitados – aliás, são os que mais existem no mercado” (SILVA, 2002, p.75).

A proposta para se trabalhar com tecnologia na escola parte da premissa de que professores e alunos constroem juntos as atividades diárias, numa relação dialógica, sendo ambos sujeitos dessa operação, não a técnica; são eles, que lançam mão das possibilidades oferecidas pelo instrumental para transformar a sala de aula num ambiente propício a novas práticas de aprendizagem, a novas descobertas, maneiras diferenciadas de promover o saber, a experiência; a tecnologia é um suporte, apenas isso. É o ser quem age.

Evidente que mexer numa estrutura secularmente enraizada, petrificada, com currículos baseados em conteúdos fechados, disciplinas estáticas, regulamentos muitas vezes autoritários etc., não é tão fácil, mas torna-se necessário que nos coloquemos na posição, sem utopias, de quem acredita que algo pode ser feito para mudar essa realidade, “reinventar” a escola, “recriar” o espaço da sala de aula - alguns professores já demonstram não só um caminhar, mas também algumas conquistas, mesmo que ainda tímidas.

Almeida (2004) adverte que a inserção das TIC no interior da prática pedagógica ainda é um processo complexo e que a formação do professor para atuar nesse contexto assemelha-se “a uma rede tecida com fios extremamente diferentes, com múltiplos componentes, cuja articulação origina uma ação caracterizada pela horizontalidade de um processo híbrido” (ALMEIDA, op. cit., p. 38).

Considerando essas ponderações, remetendo-as aos dados coletados no decorrer desse estudo, percebemos que os sujeitos acreditam na possibilidade de desenvolver um trabalho diferenciado e estimulante, articulado com os artefatos tecnológicos em voga na atualidade. Além disso, 83% concordam ser possível desenvolver um trabalho emancipatório envolvendo tecnologias, conduzindo os estudantes à coautoria. Entretanto, alguns ainda se queixam da falta de formação adequada, ao mesmo tempo em que relatam sobre a necessidade da presença do coordenador pedagógico para auxiliá-los nessa direção (100% dos participantes percebem a importância desse profissional na escola). Quando questionados sobre as dificuldades que percebem/têm ao utilizar os recursos tecnológicos na escola, 83% dos professores consideram que falta conhecimento específico para desenvolver atividades envolvendo alguns desses artefatos, como as mídias móveis, por exemplo, com os estudantes e 66% apontaram a falta de formação inicial e continuada para desenvolver um trabalho ativo com as tecnologias no meio digital.

Esses dados revelam uma realidade concreta vivenciada por esses profissionais que aceitaram participar dessa pesquisa, sem imposições, assim como, quem sabe, de tantos outros professores espalhados de norte a sul desse imenso país. A postura desses atores sociais demonstra uma atitude crítico-reflexiva sobre a própria prática pedagógica, assim como revela

certa humildade em reconhecer suas limitações e o que precisam para avançar, expondo suas ideias, sensibilidades, aspirações, mas também, certas frustrações como podemos verificar em alguns depoimentos extraídos do questionário, como o da Professora. T: “Não consigo acompanhar o progresso das tecnologias. Quando começo a me familiarizar com uma tecnologia, já surgiram várias outras e eu estou sempre para trás”. Já Professora A expôs:

Eu vejo que a escola não pode mais se manter indiferente ao que acontece lá fora e nem nós professores. Agora, a gente precisa de maior formação para usar melhor muitos recursos que existem no computador e na internet. Essa formação poderia ser na escola, nas AC ou distribuídas em oficinas, por exemplo. Acho que valeria a pena. Eu mesma sinto vontade de fazer mais, mas às vezes não sei como. Isso acaba freando nossas iniciativas e perspectivas. Incomoda. Quando posso peço ajuda a minhas colegas ou a meu marido, mas não é sempre que ele está disponível. (Resposta dada no questionário I)

Esse recorte das entrevistas realizadas com os sujeitos aponta para dois aspectos: a velocidade com que a tecnologia avança e se renova, assim como para a necessidade que alguns professores demonstram quanto à formação para um melhor aproveitamento das oportunidades geradas pelo meio digital, das suas interfaces (o *blog* como instrumento de ensino e aprendizagem ou o *Facebook*, sites de produção individual e coletiva, por exemplo). No que tange à formação, as respostas ora apresentadas definem bem o que os professores pensam, ou seja, precisam de qualificação, capacitação para aproveitar mais determinados recursos presentes na cibercultura, para efetivar a “docência *online*”. Para Goulart (2007):

[...] não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica, ética e responsabilidade social o exercício de ensinar e aprender. (GOULART, 2007, p.56-57)

Notamos que as falas das professoras A e T revelam certa angústia: uma por não conseguir acompanhar o ritmo frenético com que a tecnologia digital avança e a outra por desejar otimizar suas aulas com os diversos recursos do computador e do ciberespaço, mas que às vezes não sabe como fazê-lo. Isso se explica pelo fato de que “vivemos num mundo onde as grandes velocidades e, principalmente, a aceleração com que os aparatos se deslocam, provocam modificações profundas nas nossas formas de pensar e agir. “Movemo-nos em velocidades nunca dantes imaginadas” (PRETTO, 2011, p.96). Por essa razão, Fantin (2012,

p.140), referindo-se ao professor, questiona: “Afinal, o que a sociedade está pedindo a esse tipo de trabalhador?” Para essa autora, exige-se, atualmente, um “superespecialista”, uma vez que o professor deve ter muitas competências em muitos campos disciplinares, inclusive competências tecnológicas, já que “envelhecem” rapidamente (Ibid., p.140, grifo da autora). E prossegue “um ‘superespecialista’ ao qual a sociedade está atribuindo responsabilidades de ‘todas as educações do mundo’, o que acarreta uma carga significativa sobre o docente ao se deparar com tantas competências e tarefas” (FANTIN, op.cit, p.141).

Outro dado extremamente importante diz respeito ao fato de que, apesar de todos esses professores aqui pesquisados, utilizarem as TIC em suas aulas e na vida pessoal, 66% não se consideram letrados digitais. Em suas falas expressaram:

Professora J: “*Não me considero, ainda, como letrada digital. Não tenho **pleno domínio**. Considero-me uma aprendiz*”. (grifo nosso)

Professora A: “*Ainda não domino **toda** essa linguagem digital utilizada na atualidade. Alguns programas eu já sei utilizar, mas outros não. Deveria estar **dominando tudo***”. (grifo nosso)

Professora M: “*Não me considero letrada digital. Faço grande esforço para tentar me adequar a essa nova realidade, mas ainda penso que está muito distante do que eu gostaria*”.

Professora T: “*Não, porque o professor para ser letrado digital tem que viver em função da tecnologia, pela aceleração com que as descobertas acontecem*”.

Embora esses sujeitos tenham se definido como iletrados digitais, cabe-nos ponderar dois aspectos essenciais para essa reflexão. Primeiramente, ao analisarmos a relação desses professores com as mídias na vida pessoal e profissional, através dos questionários e entrevistas, verificamos que:

- 100% afirmaram participar de cursos EAD, o que, de certa forma, exige conhecimento em navegação, assim como, de algumas interfaces da Web 2.0: participação em Fóruns, *chats*, postagem de atividades e projetos, utilização de *e-mail* pessoal, *e-mail* de grupo, realização de pesquisas mais avançadas na internet etc.
- 83% participam de redes sociais.
- 100% realizam inscrições em cursos, concursos, eventos via *web*.
- 50% pagam contas via internet.
- 100% relataram preparar aulas no *PowerPoint*, extraindo músicas, vídeos, animações, informações da *web*.

Assim, percebemos que esses sujeitos realizam práticas sociais em ambiente virtual, especialmente na vida pessoal, as quais requerem certo nível de letramento digital. Além do

mais, constatamos nas entrevistas, que seus discursos evidenciam a necessidade de posicionamento crítico frente a esses meios, de filtrar informações advindas da internet, revelando também a capacidade de distinguir a importância e o momento de introduzir determinado recurso na sala de aula ou não. Professor H assim afirmou:

Eu acho que tudo tem seu momento. Eu não preciso usar as tecnologias o tempo todo. Nem daria. Há conteúdos que podem ser trabalhados sem a presença da tecnologia, já outros a gente pode articular a um vídeo do *YouTube* e isso faz bem para a turma, porque os alunos gostam, prende a atenção deles. Tem assunto que fica mais fácil para o aluno entender se você preparar um slide, com imagens, animações, entende? Não vejo as TIC como obrigação, uso quando posso, quando percebo que vai ser melhor, por necessidade e prazer. (Relato extraído da entrevista)

A Professora A expôs:

Quando solicito aos meus alunos a produção de alguma atividade com as TIC, como uma produção de vídeo ou de slides que vão precisar retirar informações da internet, sempre oriento para que eles não saiam copiando e colando tudo que veem pela frente, como acontece em muitos trabalhos, não é. Explico que é preciso filtrar as informações, porque na net há sites seguros, com informações confiáveis, mas outros não. Chamo a atenção, também, para a necessidade de colocar a referência, pois existem direitos autorais e a gente não pode sair baixando tudo, como se fosse nosso. (Diário de campo, 09 de janeiro de 2013)

Esses posicionamentos dos professores foram por nós comprovados em diversos momentos da observação em campo, quando da orientação para trabalhos em grupo, explicação de determinado assunto usando algum artefato tecnológico. Acreditamos que as recomendações feitas pelos docentes são importantes e podem contribuir para a tomada de consciência dos alunos do que lhes é ou não possível praticar no ciberespaço, como o plágio, por exemplo. Além disso, quando o professor proporciona ao estudante uma vivência didática com multimídia, ao solicitar a construção de vídeos digitais com conteúdos escolares, pode favorecer a formação de um novo perfil estudantil e conferir habilidades para o letramento digital desses alunos.

Retomando a questão de ser ou não letrado digital, da forma como desenhada pelos professores em seus relatos, é importante salientar que ninguém é letrado *totalmente* no meio digital. Nesse sentido, Lévy (2010), analisando o ciberespaço, traz uma importante contribuição ao assinalar que:

A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que *ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto.* (LÉVY, 2010, p. 28, grifo nosso)

Buzato (2008) colabora com a discussão ora empreendida ao expor:

[...] o que está em jogo aqui é a necessidade de reconhecermos, também, para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que não há letramento absoluto, isto é, *que ninguém é totalmente letrado*, mas que cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos que outros. (BUZATO, 2008, p.8, grifo nosso)

Diante das reflexões desses teóricos, compreendemos que o fato de os professores não se considerarem como letrados digitais, parte da ideia que têm sobre o letramento digital, ou seja, que é preciso ter um *pleno domínio* sobre o computador/internet, não atentando para o fato de que existem níveis de letramento associados ao uso do computador, que envolvem habilidades das mais simples as mais elaboradas, sem falar que muitas descobertas e aprendizagens se dão no dia a dia, na própria prática, pois o meio digital é fluido e avança de forma incontrolável, demandando atualização constante.

Por isso mesmo, ou seja, por existirem vários níveis de letramento é que muitos autores, citados no decorrer desse estudo, propõem que o fenômeno letramento seja pluralizado, por gerar diferenciados estados ou condições naqueles que fazem uso da linguagem em suas práticas de leitura e escrita, seja no meio digital ou não.

Evidentemente, para tornar-se um letrado digital alguns critérios devem ser considerados, como os apontados por Gilster, no capítulo 2 desse estudo. Não basta aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. É essencial ultrapassar esses aspectos técnicos, ampliando o uso para o meio digital, tornando-se capaz de extrair informações e produzir conhecimentos, utilizando-os na organização e resolução de problemas cotidianos, de situações das mais corriqueiras às que detêm certo grau de complexidade.

Nessa perspectiva, constatamos que 66% dos participantes já utilizam o meio digital como parte integrante de seus cotidianos, interagindo de forma múltipla, superando a unidirecionalidade, dialogando com a multimodalidade presente no ciberespaço, conforme

características dos novos letramentos. A postura desses professores demonstra a importância/necessidade de o docente se manter em constante reflexão sobre sua prática, (re)configurando-a de acordo com as demandas atuais.

Sendo assim, apesar desses profissionais apresentarem atitudes na vida pessoal que se caracterizam como práticas de letramento digital, na escola, o trabalho envolvendo o meio digital, de um modo geral, aponta para a necessidade de sua reformulação. É preciso que o professor lance mão de metodologias apropriadas ao desenvolvimento de habilidades para o letramento digital, já que a utilização que fazemos das TIC vai depender, dentre outras coisas, da nossa capacidade de apropriação desses bens culturais, em aplicações práticas, nos vários usos da internet, não só como instrumento de busca de informação ou lazer, mas também como meio de comunicação, produção e divulgação.

Um aspecto que nos chamou a atenção refere-se à ausência de uso do laboratório de informática, embora no questionário, alguns professores tenham assinalado sua utilização. É como se não existisse. Os professores, ao serem questionados sobre esse aspecto, queixaram-se da quantidade insuficiente de máquinas, pois muitas se encontram quebradas; às vezes, em manutenção; alguns explicaram que não sabem como articular, como conduzir um trabalho no laboratório em conjunto com os alunos, falta preparo e se sentem inseguros, principalmente no que tange à publicação no meio digital. Outros falaram da dificuldade de prender a atenção dos alunos, já que muitos vão para o laboratório e querem apenas ficar jogando ou circulando pelas redes sociais, o que prejudica o desenvolvimento da atividade. Justificam, também, pela ausência de um monitor que os auxilie nesses trabalhos. Enfim, são muitas as explicações para o não uso desse espaço tecnológico.



**Foto 4 - Laboratório de informática do CMLEM**  
**Fonte - Máquina digital da pesquisadora**

Importante destacar que a ausência de prática no laboratório de informática é um aspecto também citado pelos alunos. No questionário, muitos apontaram esse fato, demonstrando o desejo de frequentar esse ambiente; vários narraram nunca ter participado de atividade nesse espaço. Vejamos algumas falas:

PESQUISADORA: Como você gostaria que fosse o uso das tecnologias na escola?

CARLOS: “Mais amplo, a tecnologia deveria ser algo com mais presença nas salas de aula, pois elas nos proporcionam uma melhor versão da realidade se comparada com livros. O laboratório poderia ser mais usado”.

Carlos é aluno do 2º ano, tem 16 anos, sua mãe é dona de casa e seu pai eletricitista. Participa das seguintes redes sociais: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *My Space*. Em seu questionário expôs que vê nas TIC possibilidade de posicionar-se e se fazer ouvir na sociedade, porque, segundo ele mesmo “a net possui espaços onde a gente pode se colocar, mostrar nossa opinião, trocar ideias”. Pela sua fala, supracitada, parece-nos que já esteve em algum momento no laboratório de informática.

ANDERSON: “Mais diário, porque a gente não vai para a sala de informática”.

Anderson é aluno do 1º ano, tem 17 anos. Seu pai é carreteiro e sua mãe dona de casa. Participa do *Facebook* e *Twitter*. Apesar de ter assinalado acreditar no uso das TIC como meio de posicionar-se e se fazer ouvir na sociedade, não soube exemplificar como isso aconteceria.

ALEXANDRE: “Que fosse mais prática, que pudéssemos usar tanto nas dependências da escola como fora o que aprendemos na teoria. Nós não temos aula no laboratório de informática”.

Alexandre é aluno do 2º ano, tem 17 anos. Seu pai é caminhoneiro e sua mãe auxiliar de serviços gerais. Tem *Facebook* e *Orkut* e gosta de acessar o *YouTube*. Em sua resposta à questão proposta aos dois alunos mencionados anteriormente expôs: “Qual exemplo é melhor que a internet? É a melhor forma de acesso quando se refere ao acesso de grupos variados”.

PRISCILA: “Que fosse diária, porque assim nós alunos ficaríamos mais interessados. O laboratório mesmo tem na escola, mas é mesmo que não ter. Os professores não levam a gente pra lá”.

Priscila é aluna do 2º ano, tem 16 anos. Seu pai é aposentado e a mãe encarregada de setor pessoal. Acessa o *Facebook* e o *Twitter*. Sobre o uso das TIC como forma de se posicionar na sociedade, assinalou que acredita nessa possibilidade e exemplificou da seguinte forma: “Nós adolescentes usamos cotidianamente para expor nossas opiniões, assim várias pessoas podem entender nosso ponto de vista”.

Percebemos que os depoimentos dos estudantes reforçam a ausência de uso do laboratório de informática, confirmando o que já havia sido exposto pelos próprios professores. Além do mais, notamos o desejo por essa utilização, uns por acreditarem que seria bom para entender os conteúdos, outros para praticar o que veem na teoria, outros ainda para motivá-los etc. Evidenciamos nos questionários que todos os alunos envolvidos na pesquisa de campo assinalaram usar o computador/internet diariamente, seja em casa, ou na Lan House, ou na casa de amigos, pelo celular, menos nos computadores da escola. Isso comprova a fala de Bonilla e Oliveira (2011, p. 33) quando asseveram: “Poucos alunos têm acesso aos computadores em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades, de aprendizagens, articuladas diretamente com as tecnologias de informação e comunicação”.

Além do mais, verificamos através dos questionários que os estudantes acessam sites e redes sociais diversificadas, dentre as mais citadas estão: *YouTube*, *Ask*, *Orkut*, *Google*, *Twitter*, *Facebook* (todos citaram), *MSN*, *Blog*, ou seja, possuem certa vivência tecnológica. Notamos, ainda, que embora os estudantes tenham assinalado a possibilidade de usar as TIC como forma de posicionamento e exposição de suas ideias, opiniões, não conseguem (pelo menos a maioria) exemplificar – dos 50 questionários distribuídos, apenas 30% tiveram esse campo preenchido.

Um fator, que pode servir como justificativa para a ausência de reflexão dos estudantes sobre pontos que requerem uma atitude mais crítica, refere-se à carência de um projeto sólido direcionado para o uso efetivo das TIC, do ciberespaço como ambiente favorável ao exercício da autoria/coautoria, associado à interdisciplinaridade e que envolva toda comunidade escolar, inclusive a equipe gestora. Acreditamos nessa assertiva porque, lendo e analisando o PPP (Projeto Político Pedagógico) dessa escola, não encontramos nem sequer menção ao uso das TIC como parte das atividades pedagógicas, o que reforça nossa suposição da inexistência de uma política escolar favorável à inserção tecnológica no dia a dia dessa instituição. Essa utilização fica, então, a mercê de atitudes e práticas docentes isoladas.

Nesse caso, a escola foge do seu papel social de formação para a cidadania. Esta entendida em consonância com o pensamento de Miguel Arroyo (2001) que esclarece:

“precisamos redefinir a concepção de cidadania, recolocando as questões da cidadania em outros termos: a cidadania dos direitos sociais, dos direitos humanos, dos direitos básicos do ser humano” (apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p.42), ou seja, a cidadania como conceito dinâmico, cuja evolução acontece de acordo com os diferentes contextos históricos (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p.24) – hoje marcado pelo digital.

Prosseguindo com nossa reflexão, compreendemos, através das narrações dos sujeitos, que problemas estruturais afetam o desenrolar do trabalho pedagógico com as tecnologias. Novamente, o elemento formação, falta de preparo para tornar efetivo o trabalho com as TIC, aparece nos discursos dos docentes, especialmente na perspectiva de uma “docência *online*”, não no sentido de EAD (Educação a distância), mas uma atuação virtual na qual, através das interfaces da *Web 2.0* sejam propostas situações que conduzam o estudante à aquisição de maior fluência tecnológica, visando a produção, a construção de conteúdos significativos nesse espaço. Nesse sentido, é ainda incipiente e, em alguns casos, inexistente o trabalho na escola.

Isso nos remete à pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), descrita no capítulo 2 dessa dissertação, referente à formação inicial dos professores, mostrando a quase inexistência de disciplinas sobre tecnologias nas licenciaturas de vários cursos no Brasil, refletindo no despreparo desses profissionais no trato com as TIC na educação. Alerta-nos, também, sobre os cursos de formação continuada oferecidos pelas políticas governamentais, descritos no capítulo 3, os quais caminham de maneira equivalente aos de formação inicial, distantes da realidade das escolas, além de não haver um acompanhamento posterior desses atores sociais em seus locais de trabalho, quanto à aplicabilidade do que aprenderam nessas capacitações, os resultados obtidos, assim como o que não deu certo, por que e como corrigir. Remete-nos, ainda, ao fato de que os computadores dos laboratórios de informática foram instalados com o sistema Linux educacional e grande parte dos professores não sabe utilizar, como apontou Bonilla (2012), citada no capítulo 3. Nesse sentido, apenas Professora R relatou ter participado de curso sobre Linux, no entanto afirmou que foi insuficiente.

Almeida (2004, p.83) defende que os projetos de formação continuada<sup>12</sup> de educadores para a incorporação do computador no cotidiano da escola “têm maiores chances

---

<sup>12</sup>A formação continuada para uso pedagógico do computador-internet para Almeida (2004, p.84) “inter-relaciona conhecimentos teórico-educacionais, conhecimentos e habilidades no domínio da técnica e atitudes que promovam o desenvolvimento da prática reflexiva, da capacidade crítica, da compreensão de que cada indivíduo produz conhecimento, bem como a valorização do ser humano em sua multidimensionalidade (cognitiva, afetiva, histórico-social e ecológica) e a compreensão de que todos podem se tornar agentes de mudança”.

de sucesso quando envolvem professores, coordenadores e diretores e estão voltados para o uso dessa tecnologia na resolução de problemas que emergem em suas atividades”.

Diante do exposto, percebemos a docência transformadora como um grande desafio, principalmente quando a consideramos como uma arquitetura labiríntica, nômade, no sentido de caminhar por diversos espaços do saber, dialogando com os instrumentos midiáticos presentes na sociedade da informação, unindo teoria e prática. Estas são entendidas aqui, coadunando com o pensamento de Xavier, ou seja, de que “a teoria também é uma forma de ação e a prática não é depósito de teoria”, sendo que a teoria deve ser elaborada e trabalhada sempre “em função e a partir do conhecimento das necessidades emergentes e da realidade iminente dos indivíduos” (XAVIER, 2008, s/p).

### 5.3 UM NOVO PERFIL DE ESCOLA E DE PROFESSOR: DESAFIOS À VISTA

*A tecnologia hoje é importante por dois motivos: em primeiro lugar, para nos aproximar dos alunos, porque o modelo de escola só de piloto, quadro e livro, não pode ser abandonado, mas ele também não serve para os alunos. Então, é necessário como disse, em primeiro lugar, como uma questão de aproximação, de falar uma linguagem mais próxima deles; em segundo, por uma questão de informação. A partir do momento que você passa a utilizar esses recursos, você tem a possibilidade de ampliar a informação que você vai trazer para o seu aluno, diferente daquilo que está no livro, parado, porque a sociedade é muito dinâmica, as coisas mudam muito rápido e essas tecnologias permitem essa aproximação com o tempo real. (Professora M)*

Partindo da declaração que serve de preâmbulo a essa seção, resultado da entrevista com um dos sujeitos, a professora M, verifica-se a importância dada por ela à inserção das TIC na sala de aula, como um modo de aproximar-se dos estudantes, do contexto por eles vivido, favorecendo a aprendizagem, principalmente através dos recursos oferecidos pelo ambiente digital e que não estão presentes no livro, o que pode traduzir um tipo de “tática” (CERTEAU, 1994) dessa professora.

Ter a oportunidade de observar e narrar artes do fazer cotidiano de professores e os mecanismos dos quais lançam mão para que sua prática pedagógica ganhe sentido e alcance o outro, peça essencial nesse quebra-cabeça – o estudante, é, sem dúvida, um aspecto valoroso, dentro de uma pesquisa que se pretende transparente e fiel aos dados coletados. Dessa forma, não só Professora M relatou sobre a importância de introduzir as tecnologias no âmbito da sala de aula, mas 100% dos pesquisandos, que as veem como instrumentos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. Selecionamos outras falas retiradas das entrevistas.

PESQUISADORA: Existe alguma diferença, no tocante à facilitação da aprendizagem, de uma aula com recursos tecnológicos e outra na qual esses recursos não estão presentes?

Professora A:

Tem diferença sim. Quando a gente utiliza o meio eletrônico, fica mais fácil a visualização das coisas. Por exemplo: Uma animação de um átomo, o aluno se interessa mais, porque ele de certa forma está interagindo, está vendo. Em Biologia, uma célula vista no meio digital, em 3D, é diferente do professor desenhar no quadro. A aprendizagem se torna mais eficiente.

Professora M: “Com certeza. Quando a gente utiliza as TIC, a aprendizagem se torna mais fácil para ele e em termos de rendimento da aula e em termos de tempo; a aula rende”.

Professor H:

Eu vejo que sim. Se você ficar só falando, fica cansativo, monótono. O professor tem que estar fazendo algo diferente para poder chamar a atenção do aluno: passar um slide, um vídeo, fazer uma atividade que use o computador com criatividade, em que o aluno vá bolar um vídeo e depois apresentar para os colegas. Isso traz uma informação e aprendizagem mais importante para a vida do aluno, porque ele está fazendo.



**Foto 5 - Professor preparando *datashow* para apresentação das equipes**  
**Fonte - Celular da pesquisadora.**

Percebemos nas ações diárias de alguns professores, a preocupação com a necessidade de oferecer aos estudantes a oportunidade de realizar seus trabalhos em sintonia com as TIC, conseqüentemente, criam espaços para práticas de letramento(s). São atitudes que demonstram, de certa forma, uma espécie de reinvenção do cotidiano da sala de aula, ao oferecer instrumentos variados no processo de ensino e aprendizagem. Uma atividade, por exemplo, que nos chamou a atenção foi desenvolvida pela Professora M, a qual solicitou dos estudantes a produção de vídeos ou slides sobre “Fenômenos climáticos”; “Ilhas de calor/Radiação”; “Aquecimento global” e “Desertificação”, em grupo. Interessante que durante a fase de orientação para o trabalho, notamos o cuidado da docente em estabelecer critérios para a produção, frisando aspectos referentes à pesquisa na internet, tais como: evitar o famoso copiar/colar; citar as fontes pesquisadas (nesse caso, sugeriu alguns sites de pesquisa), filtrar as informações, porque, segundo a Professora M, nem tudo que está na rede é confiável etc. Além do mais, alertou sobre o tamanho da fonte a ser usada nos slides/vídeos, o tempo de um slide para outro, o fundo musical (tipo de música e altura do som), para quem quisesse lançar mão desse recurso. Frisou que não aceitaria vídeos ou slides baixados da internet, ou seja, eles teriam que produzir seu material, montá-lo, não pegar um pronto, colocando-se à disposição para qualquer dúvida ou auxílio.

As habilidades que este tipo de atividade permite desenvolver são demandadas pela sociedade atual, já que hoje em dia as pessoas não são mais avaliadas tão-somente pelo conhecimento que possuem, mas, como afirma Braga (2013, p. 64) “pela sua capacidade de localizar as informações, construir conhecimentos relevantes para questões específicas e compartilhá-los com outros membros que circulam nas comunidades e grupos com os quais interagem”.

Durante uma conversa informal com Professora M, ela relatou o seguinte:

Quando peço um trabalho, já insiro informações que vão servir para eles mais tarde, não só ali, no momento da sala de aula. Um trabalho mesmo que faço, só para exemplificar, é o álbum cartográfico. Eles mesmos constroem, pesquisando em livros, revistas, na internet, mas eu dou um roteiro para eles seguirem com explicações de tamanho de fonte, tipo, margem, espaço, referências, tudo de acordo com as normas da ABNT, já para eles irem se acostumando e se um dia estiverem na universidade não terem tantas dificuldades, pelo menos é o que eu penso. (Diário de campo, janeiro de 2013)

Embora a professora não mencione a palavra letramento, notamos que as atividades por ela desenvolvidas, especialmente as que requerem criação de slides/vídeos, baixar imagens, músicas etc. da internet, revelam práticas de letramento digital. Quanto ao álbum cartográfico, apesar de não termos acompanhado sua construção, tivemos contato com o roteiro citado pela Professora M e algumas produções dos estudantes por ela guardadas, os quais atestam sua narração. São ações, entretanto, que precisam de ajustes, a fim de consolidar uma pedagogia voltada para a emancipação dos sujeitos, isso porque não envolve autoria; a produção dos alunos não é situada, mas universal, não implicando “criatividade” em termos de produção de conhecimento, uma vez que não se posicionam emitindo suas opiniões, relacionando com a realidade vivida.

Oportunamente, conversamos com alguns alunos sobre o que achavam desse tipo de trabalho realizado pelos professores e suas opiniões coadunam com as ideias expostas nessa dissertação. Destacamos duas falas. Para Amanda:

Eu gosto quando a professora passa esses trabalhos porque a gente tem a oportunidade de produzir algo nosso sabe e também porque a gente se reúne, conversa sobre o assunto, e sobre outras coisas também, usa a tecnologia, procura as informações com cuidado, porque a professora não é brincadeira não, é exigente e sabe quando alguém copia da net. Então, a gente tem todo cuidado e aprende mais e é melhor que prova”. (Diário de campo, 08 de novembro de 2012)

Pedro, assim se expressou:

É pancada. É melhor do que ficar sentado só ouvindo ela falar. Acho que a gente aprende mais o assunto quando a gente mesmo tem que fazer e apresentar. Dá trabalho, mas é bom. Gosto também de procurar imagens, músicas para colocar no trabalho e a gente aprende também. Eu não sabia preparar vídeo e meu colega André que é fera nessas coisas me ensinou [...]. (Diário de campo, 08 de novembro de 2012)

A opinião desses alunos vem ratificar o que está em discussão na atualidade, ou seja, muitos alunos gostam de participar de atividades em grupo e sentem-se motivados quando vêm atreladas ao uso das tecnologias, além de terem a possibilidade de compartilhar suas descobertas com os colegas e, com isso, aprendem mais. Neste caso, as falas desses alunos só reiteram as respostas dadas pelos professores no questionário e transcritas no início deste capítulo, de que o trabalho com as TIC favorece a aprendizagem, visto que as transformações

não se dão por elas, mas pela “perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece” (BRAGA, 2013, p.59).

No dia marcado para apresentação, mais especificamente 06 de dezembro de 2012, estivemos lá para conferir as produções dos estudantes do 1º ano. Percebemos a empolgação em conjunto com o nervosismo, afinal era uma apresentação para nota. Muitos grupos seguiram as orientações da professora, exatamente do jeito que havia instruído, sem cópias (copiar/colar), atentando para as referências etc., mas ao mesmo tempo, percebemos a inclusão de outros elementos não citados pelo professor, demonstrando a autonomia dos estudantes, sua criatividade; outros, entretanto não foram tão “atentos”, e, dentre outras coisas, produziram slides com excesso de informação, era intensa a rapidez com que passava de um slide para outro, aspectos que dificultaram a leitura e o entendimento, trouxeram vídeos prontos baixados da internet, dentre outros. Destacamos, entretanto, a equipe que produziu sobre o “Aquecimento global”, a qual elaborou slides concatenando imagens e informações, efeitos, utilizou gráficos, fundo musical, inseriu fotos dos componentes, como que para marcar, registrar sua autoria. Um trabalho multimidiático e multimodal bem feito, sem falar da segurança ao expor o assunto para a turma, o que demonstra compromisso com a atividade.

Isso vem a asseverar o potencial do estudante, muitas vezes silenciado por práticas estagnadas, que só consideram o ensino atrelado à lousa e pincel e na figura do professor como único detentor de conhecimento e habilitado para transmiti-lo, “potenciando a transmissão de informações para a massa de alunos” (SILVA, 2008, p.78). Além do mais, esse tipo de proposta cria um ambiente de cooperação entre professor/alunos, alunos/alunos, favorecendo a aprendizagem colaborativa e a participação em eventos de letramento.



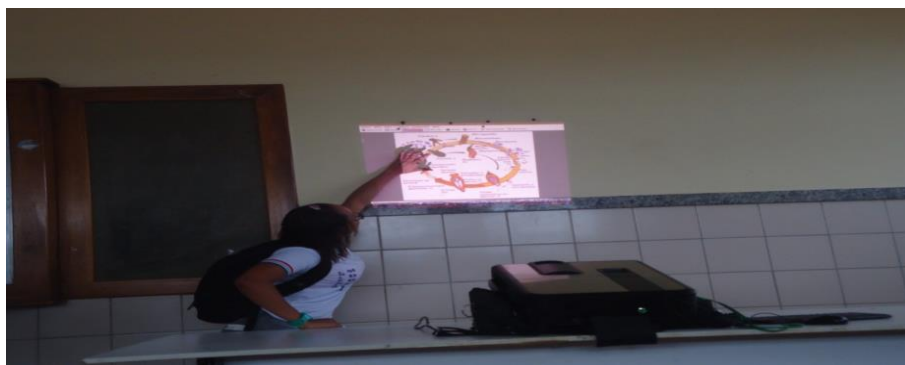
**Foto 6 - Alunos apresentando trabalho através da TV pen drive.**

**Fonte - Celular da pesquisadora**

Logo, tomando como exemplo a fala do Professor H, citada anteriormente, compreendemos que, hoje em dia, o professor não é tão somente aquele que indica caminhos a percorrer, nem tampouco detém o conhecimento e os transmite aos alunos, como se estes nada tivessem a oferecer. Essa pedagogia, que nega a existência de subjetividades distintas, da pluralidade de linguagens, de culturas, de relações etc., não encontra terreno fértil na atualidade ou, pelo menos, não deveria. Além do mais, é notória a diferença de uma aula em que os alunos têm a oportunidade de participar ativamente, de outra na qual são meros espectadores. Por isso, concordamos com Almeida (2004) quando assevera:

O professor é o ser que educa, favorece o desenvolvimento e a integração do aluno, procurando despertar-lhe o prazer e a alegria de aprender; sua atividade se estabelece na interação com o outro, interação esta que pode gerar a transformação do outro e, ao mesmo tempo, reverte-se em transformação de si mesmo numa espiral recursiva ascendente. (ALMEIDA, 2004, p. 79)

Das narrações supracitadas destacamos, ainda, dois aspectos importantes para esse estudo. Quando a Professora A expôs sobre o uso da tecnologia para explicar algum assunto, no caso foram citados a célula e o átomo, percebemos a dimensão instrumental dos meios de comunicação, que a escola continua perpetuando, ou seja, como transmissão de informações para os alunos. Não queremos dizer, é claro, que essa aula não seja importante, apenas que não é só isso que esperamos e defendemos como uso das TIC; há muito mais do que ilustrar um conteúdo e, infelizmente, muitos professores ainda não se deram conta. Já o Professor H avançou nesse uso, quando indicou a possibilidade de o aluno construir sua atividade, a partir dos recursos oferecidos pela máquina e mais ainda, interagir com os colegas, mostrando-lhes suas descobertas. Exatamente o que aconteceu com a atividade de Geografia.



**Foto 7 - Aluna apresentando trabalho através do *Data show***  
**Fonte - Celular da pesquisadora**

Retomando, então, a fala que serve de preâmbulo a essa seção, percebemos que, cotidianamente, o professor se depara com situações em que o piloto, o quadro e o livro, como bem atentou a Professora M, não dão mais conta da realidade que se instalou com a emergência das mídias digitais e do computador/internet. Hoje, a “cultura da tela” exige novos letramentos, daí a necessidade de repensar metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados digitais. Portanto, concordamos com Freitas (2010, p.348) quando afirma que “a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade”. A autora alerta para o fato de que a revolução tecnológica não se restringe à quantidade de máquinas que se instauram no dia a dia da vida humana, mas por produzir “um novo modo de relação entre os processos simbólicos que constituem o cultural”, enquanto nosso sistema educacional “ainda se encontra todo organizado em torno da escola e do papel” (Ibid, p.341).

Pensamos, como Moreira e Nascimento (2012), que a escola é o espaço onde os processos que ocorrem na sociedade, dos quais, hoje, o avanço tecnológico e a presença das TIC são fato, mesclam-se e devem ser pelo menos discutidos, refletidos, nunca ignorados. Sendo assim, percebemos a necessidade de incorporar práticas no ambiente digital que venham a favorecer o letramento digital dos estudantes, aproveitando interfaces que permitem a coautoria, o empoderamento discursivo.

Assim, podemos afirmar que a intensa presença da cultura digital atinge de forma complexa o sistema educacional, acostumado com o modelo cartesiano de poder, com práticas homogeneizantes e excludentes, exigindo sua reformulação e, acima de tudo, uma mudança de perfil do professor, atingindo-o em sua formação profissional, uma vez que “precisa” também adequar-se a esse contexto, como bem frisou a Professora M. É necessário ir além dos simples discursos de inclusão digital. Nessa perspectiva, Moreira e Nascimento (2012) trazem uma importante contribuição ao destacar:

É imprescindível realizar tanto a revisão quanto a atualização do papel e função do professor diante de tais transformações, adotando, dentre outras coisas, uma visão holística de sujeito, objetivando não só a aprendizagem do aluno, mas sua formação para um mundo globalizado e tecnológico. (MOREIRA; NASCIMENTO, 2012, s/p)

Nesse caminhar, evidenciamos tanto nas observações realizadas quanto nas falas dos participantes desse estudo, que estes atores sociais já possuem um olhar para a necessidade de reconfiguração das práticas educacionais e da própria estrutura escolar, no sentido de proporcionar um trabalho mais dinâmico, efetivo com as mídias digitais e

computador/internet, embora percebam os inúmeros desafios e entraves presentes nesse processo. Logo, teoria e prática ainda estão dissociadas.

### **5.3.1 Reinventando o cotidiano da sala de aula: operações “táticas” dos professores?**

Analisando as ações dos professores, percebemos que alguns constroem uma espécie de “linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1996), como possibilidade não de esquivar-se dos problemas que surgem no cotidiano escolar ou de sua própria formação, mas apresentar-lhe possível solução imediata, concreta, pois a sala de aula não espera, e, assim, usam de “táticas” (CERTEAU, 1994) para auxiliá-los no processo de inserção das TIC nas atividades rotineiras. No entanto, essa inserção precisa ser aprofundada.

Embora alguns sujeitos efetuem tentativas de uso mais ativo das tecnologias visando envolver os estudantes nessa prática, os trabalhos resumem-se na elaboração de vídeos/slides pelos professores e alunos. Além do mais, são atitudes isoladas. Parece não haver ainda clareza quanto ao potencial pedagógico oferecido pelas interfaces da *web 2.0*. Destacamos apenas Professora A e Professora R, como profissionais que já demonstram outro olhar e práticas diferenciadas com as TIC, quando trabalham com o *blog*, por exemplo, embora não utilizem o laboratório de informática.

Nesse caminhar, pensar o cotidiano tecnológico da escola, a partir do pensamento de Certeau (1994), mesmo sabendo-se que esse teórico não vislumbrava o meio técnico, não é tarefa fácil, contudo possível. Para isso é preciso realizar deslocamentos, uma certa desconstrução derrideana seria interessante, quem sabe, e aproveitando o pensamento de Certeau, estabelecer uma reflexão sobre os usos e táticas operados no cotidiano dos participantes dessa pesquisa, remetendo a possíveis procedimentos astuciosos desses profissionais.

Que usos e táticas os professores podem realizar de forma que suas invenções no espaço escolar, suas “artes de fazer” contemplem e potencializem a utilização ativa e criativa das TIC, do ciberespaço, por eles mesmos e pelos estudantes, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios, muitas vezes impostos pelo próprio sistema? Recordemos o fato de que 100% dos sujeitos acusam a falta de assistente de informática, como já mencionado, assim como poucos computadores para a enorme demanda, laboratórios com sistema Linux educacional instalado, o qual, de um modo geral, não é dominado pelos professores dessa pesquisa.

Nesse sentido, percebemos que alguns professores lançam mão de táticas para operar no espaço institucional – a escola, com suas regras e regimentos, horários definidos, conteúdos estabelecidos, estruturas estáticas, redimensionando esse espaço através de ações que de alguma forma possibilitam atuar com autonomia num espaço instituído, hierarquizado, marcado por relações de poder.

No caso da dificuldade de acesso ao laboratório de informática, por exemplo, percebemos um comportamento astucioso da Professora A, que para driblar esse entrave, realiza alguns procedimentos, tais como: a) permite a utilização dos celulares com serviço de internet, para avançar nos trabalhos que precisam desse acesso, não ficando presa à disponibilidade do laboratório de informática e da biblioteca ou somente de atividade extraclasse; b) solicita e conta com o apoio dos estudantes quanto à utilização de equipamentos tecnológicos e permite o auxílio aos colegas que não detêm certas habilidades no meio digital (são muitos ainda); c) disponibiliza o próprio *notebook* para pesquisas em sala ou solicita os dos alunos, assim como seus *tablets*. Destacamos que as atividades realizadas pelos alunos (algumas) são postadas no *blog* da escola e as mídias com os registros dessas produções são utilizadas em outras salas e em anos letivos subsequentes, valorizando o trabalho por eles construído.

É importante lembrar que, como já foi explicado na introdução dessa dissertação, esse colégio possui uma clientela mista, híbrida, sendo 70% dos alunos provenientes da chamada classe “baixa” e 30% de classe média, conforme dados emitidos pela própria secretaria dessa instituição. Daí a justificativa para a presença de equipamentos com acesso à internet móvel, *smartphones*, *tablets*, *notebooks* na sala de aula.



**Foto 8 - Grupo de alunos do 1º ano realizando pesquisa com *notebook* próprio**  
**Fonte - Celular da pesquisadora**

A ação da Professora A demonstra a necessidade de os professores se assumirem como produtores da sua profissão, sabendo-se que, hoje, não é suficiente mudar apenas o profissional, mas é preciso também transformar os contextos nos quais se inserem e intervêm.

A agência escolar, mesmo depois de tantos avanços, continua sendo uma instituição muito presa ao sistema que a sustenta. Permanece agindo dentro de seus programas educacionais, padronizando e inibindo, muitas vezes, ações transformadoras. Segundo Pretto (2011) a juventude que chega à escola dialoga com videogames, muitos publicam no *YouTube*, participam de sítios colaborativos, como os *blogs*, *microblogs* (o *Twitter*, por exemplo); estão em comunidades de relacionamento como *Facebook*, *Orkut* etc. Para Pretto, temos uma escola que vive uma crise por conta de diversas e históricas razões e que não dá conta de trabalhar com a diversidade de culturas dos que ali chegam e assim conclui: “para tanto, as políticas públicas terminaram sendo, prioritariamente, baseadas em padronizações e na introdução de práticas centradas em uma lógica que mais se assemelha à linha de produção de uma indústria do que a processos de produção científica e cultural” (PRETTO, 2011, p.108).

Os Estudos Culturais são extremamente relevantes nessa discussão, porque a inserção das TIC no dia a dia escolar é, acima de tudo, um processo sociocultural, pois são muitos os sujeitos e identidades envolvidos nesse espaço de trocas. Por isso concordamos com Escosteguy quando assevera:

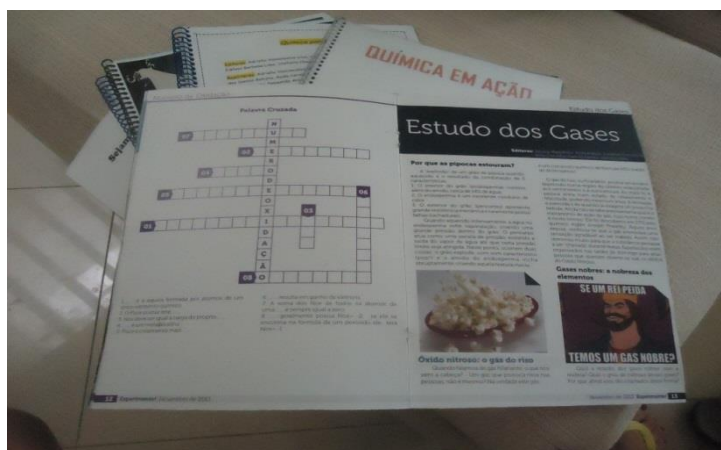
Os estudos culturais contribuem para repensar o próprio sentido da comunicação, considerando-a como um processo sócio-cultural onde se destaca a ação de todos os sujeitos envolvidos na produção de sentido. Mais do que estudar as tecnologias de comunicação como instâncias que intervêm na comunicação ou, em outras palavras, em termos instrumentais, entende-se a comunicação como constitutiva de práticas sociais, da estruturação da sociedade. (ESCOSTEGUY, 2005, p.89)

Nessa perspectiva, é preciso ampliar o olhar e investigar práticas socioculturais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação; é relevante “deslocar o olhar centrado nas tecnologias e na sua institucionalização, bem como nos diversos textos midiáticos, veiculados pelas mesmas, para a experiência dos sujeitos decorrentes do seu uso e apropriação de seus produtos” (ESCOSTEGUY, 2005, p.90).

### 5.3.1.1 Espaço de produção discente: Revista de Química

A falta de estímulo dos alunos no que diz respeito às formas tradicionais de aprendizagem (quadro, livro, aula expositiva e caderno) impulsionou à busca de uma metodologia onde o aluno fosse o responsável pela pesquisa, pelo trato da informação e representação escrita para o leitor. (Justificativa apresentada no Projeto “Revista de Química”)

Tomando como base a justificativa acima apresentada, observamos, mais uma vez, a referência às formas tradicionais de ensino, as quais não dão conta dos anseios e expectativas dos estudantes, que vivem mergulhados no ciberespaço, especialmente buscando entretenimento e lazer. Mas será que os conteúdos trabalhados na escola não podem agregar esses aspectos em consonância com os conteúdos escolares, com a busca de informação e produção de conhecimento? É nesse sentido que foi criada a Revista de Química, ou seja, para que os alunos tivessem a oportunidade de, lançando mão do aparato tecnológico que os fascina e dos meios tradicionais também (revistas específicas de química, livros), criar algo de sua autoria/coautoria, de modo que o material fosse socializado na escola e utilizado como material de apoio para as aulas nas diversas turmas do Ensino Médio.



**Foto 9 - Conjunto de revistas produzidas pelos estudantes**  
**Fonte - Celular da pesquisadora**

Para a execução dessa atividade, a Professora A, idealizadora do projeto, explicou:

Os alunos são agrupados em equipes e os temas são sorteados. É criada uma comissão, de alunos mesmo, para a organização, montagem e impressão da revista. Eu estabeleço dias de orientação, para sanar as dúvidas que surgem ou auxiliar em algo que eles precisem. Peço que criem jogos, paródias, dicas

de estudo, experiências com materiais cotidianos, passatempos, conteúdos que sejam importantes ao estudo de Química e que vão servir para estudos posteriores. Eles gostam muito desse trabalho. (Diário de campo, 12 de julho de 2013)

Analisando essa atividade mais profundamente, percebemos algumas particularidades: primeiro, o desejo da Professora A em realizar algo diferenciado que incentivasse o estudante para o estudo da disciplina. Logo, não poderia ser qualquer coisa, nem tampouco produzido por ela mesma. Precisava ser uma atividade, que, de certa forma, desafiasse os estudantes, despertando-os e levando-os a uma atuação mais ativa na sala de aula, uma vez que se encontravam desmotivados, cansados das mesmices do dia a dia escolar. Segundo, a professora propôs o trabalho, orientou os adolescentes, e, principalmente, colocou-se à disposição destes para sanar possíveis dúvidas ou auxiliá-los no que precisassem. Essa atitude demonstra preocupação da Professora A em acompanhar o andamento das produções, colocando-se na posição de mediadora desse processo, aspecto de suma relevância numa prática pedagógica responsável e dialógica. O terceiro aspecto corresponde às práticas de letramento(s) que essa proposta possibilita, acima de tudo o digital. Isso porque as pesquisas realizadas na internet, a busca e captura de informações, filtrando-as, seleção de imagens; as experiências a serem testadas e comprovadas, a fim de colocá-las na revista, a reflexão e posicionamento frente ao conhecimento, interação com os colegas, a divulgação e lançamento para todo o colégio permitem aos alunos participar de práticas letradas, relevantes para sua atuação social. Em quarto, como não poderia deixar de ser, quando o estudante é estimulado a pesquisar, refletir sobre alguma temática, recolher dados, informações, analisar, testar, trocando ideias e expondo opiniões, indubitavelmente, sua vivência em sala de aula adquire maior significado e isso contribui não só para sua aprendizagem, como também para sua formação enquanto cidadão e atuação em sociedade.

É necessário, entretanto, acrescentar que o uso das TIC pelo docente, nessa atividade, embora tenha oportunizado práticas de letramento digital, a partir do momento que os estudantes estão atuando no ciberespaço, não aproveitou o espaço virtual para sua publicação - o *blog* da escola, por exemplo. Desse modo, esse projeto utilizou a tecnologia, lançando mão das interfaces presentes na *web* para montá-lo, mas não para divulgá-lo ou socializá-lo na escola e na própria comunidade. A forma de publicação usada foi a impressa. Isso demonstra que ainda há um abismo entre o uso que o professor faz das TIC e a prática mais segura no meio digital, mais interativa, da própria “docência *online*”, a qual exige um nível de letramento digital mais avançado. Teoria e prática, até certo ponto, distanciam-se.

Em conversa com Professora A, mencionamos o fato de o trabalho não ter sido divulgado no meio digital. A professora demonstrou ter consciência de que muito ainda falta para uma vivência maior no contexto virtual, o que se deve ao fato de não saber como mediar um trabalho assim. Entretanto, Professora A relatou que havia conversado com Professora R sobre a possibilidade de planejar um trabalho com as TIC, visando dar um novo direcionamento a esse uso. Segundo ela: “Conversei sobre a possibilidade de em 2014 realizarmos um trabalho mais sólido com os recursos digitais, unindo nossas disciplinas e as de outros colegas que queiram participar. Pensamos em usar o próprio *blog SmileMore*, tornando interdisciplinar ou criar outro” (Trecho extraído do Diário de campo, julho de 2013).

Percebemos através dessa fala da Professora A, que os professores, a partir de conversas informais que tivemos, dos questionários que responderam, já percebem que há outras possibilidade de uso das TIC, especialmente no que tange ao meio digital. Para isso, é preciso um trabalho em conjunto, unindo forças mesmo, pois o exercício da docência não é tão simples, mas extremamente complexo, especialmente quando envolvem aspectos com os quais os professores não têm tanta experiência ou mesmo desconhecem, como é o caso da “docência *online*”, assim como os obstáculos causados pelo próprio sistema de ensino, alguns apontados nessa dissertação. Desse modo, pensar e agir coletivamente dá maior respaldo e poder. Como assevera Braga:

Precisamos todos encontrar formas construtivas de aprender com os erros. [...] Mudar é uma ação que promove desconforto, já que explicita para um sistema acomodado que as coisas podem ser diferentes e melhores. Erros nas primeiras iniciativas fazem parte do processo de mudança e não são necessariamente um problema se aprendermos com eles. Por isso, é melhor e mais fácil andar contra a corrente em um barco com muitos remadores. (BRAGA, 2013, p. 134)

Importante frisar que não compreendemos as TIC como solução para os problemas educacionais, tampouco pretendemos oferecer fórmulas mágicas ou receitas prontas para o uso desses recursos ou desmerecer os trabalhos dos professores participantes desse estudo, principalmente porque percebemos o quanto esses profissionais são comprometidos com sua prática pedagógica. Buscamos, na verdade, refletir sobre as possibilidades que as mídias digitais, móveis ou não, o computador/internet podem oferecer para que o trabalho pedagógico dialogue com o cenário atual, permitindo que uma nova dinâmica se estabeleça no trato com o conteúdo, com a aprendizagem, com os letramentos.

### 5.3.1.2 *Blog*, interface quase interativa

A atividade aqui relatada demonstra a possibilidade de um trabalho diferenciado envolvendo as TIC, contribuindo para o exercício da autoria e/ou coautoria no meio digital, permitindo a expressão de identidades distintas, e, acima de tudo, a produção de conhecimento e de aprendizagens significativas.

Evidenciamos uma iniciativa que coaduna com o pensamento de Escosteguy (2005), citado anteriormente, narrada durante uma conversa informal e depois conferida. A professora R apresentou reflexões e ações que caminham para uma prática distinta dentro do contexto escolar, diante do que tínhamos até o momento presenciado. No questionário revelou que acredita ser possível desenvolver um trabalho envolvendo tecnologias, de forma a incentivar a coautoria dos estudantes. Acha essa ação importante, pois, segundo ela (Professora R), “promove o desenvolvimento das potencialidades do educando e cooperação entre os atores sociais do processo pedagógico uma vez que existem discentes mais aptos a lidarem com as “TIC” que outros ou até mesmo que seus mestres (professores)”.

Assim, o pensamento desta professora não se reduz a um mero discurso. Na verdade, ela possui um *blog* “particular” e criou um *blog*<sup>13</sup> para sua disciplina, *SmileMore*, no intuito de ter um espaço em que a interação acontecesse, o diálogo entre professora/estudantes e vice-versa, estudantes/estudantes, em busca de aprendizagens significativas, como também, segundo ela mesma, onde o exercício da autoria e coautoria pudesse ocorrer.

Essa atitude da Professora R aproxima-se do que Kleiman (2005) descreve como característica do agente de letramento. Segundo essa autora:

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo. (KLEIMAN, 2005, p. 22)

---

<sup>13</sup> Importante destacar, que esse *blog* ficou por um período desativado, pois a Professora.R enfrentou problemas pessoais que impediram sua atuação na escola e, conseqüentemente, nesse espaço. Aos poucos está sendo retomado.



**Foto 10 - Imagem do *BlogSmileMore*, da disciplina Língua Inglesa.  
Fonte - <http://rosmile-smilemore.blogspot.com>**

É importante ressaltar que o *blog* é uma interface que permite ao indivíduo exercer a autoria, representando a si mesmo, expressando suas subjetividades, rompendo, de certa forma, com a hegemonia cultural elitista, pois favorece tanto a apropriação por pessoas de classes distintas, quanto o próprio intercâmbio cultural. Nele, novas práticas de leitura e escrita são possíveis, permitindo o empoderamento discursivo de classes desprivilegiadas.

Segundo Professora R, a criação desse ambiente surgiu também, como forma de experimentar um recurso disponível na internet e tornar a aula diferenciada, mais atraente para alunos que vivem rodeados de tecnologia e, assim, facilitar a aprendizagem. Confessou que, em princípio, não foi fácil a adequação dos alunos, houve resistência, pois em 2010, quando foi criado, nem todos tinham acesso à tecnologia, ou não sabiam lidar com ela, além do laboratório de informática da escola ser monopolizado pelo professor de informática e ela ficar com receio ou até vergonha de pedir para realizar atividades nesse ambiente. Não obstante, confessa:

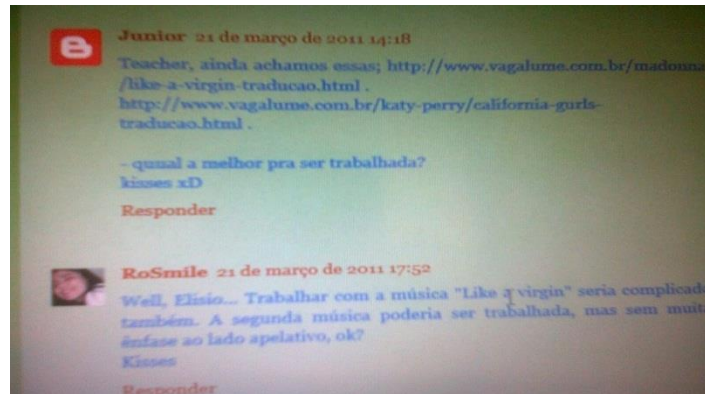
Foi trabalhoso, um avanço progressivo, mas aos poucos os alunos foram se acostumando. Às vezes, começavam a produzir na sala e terminavam em casa, trazendo para ser apresentado na sala. Hoje, vejo os frutos dessa iniciativa e não pretendo parar. Eles mesmos postam suas atividades, comentam sobre as dos colegas, conversam comigo e com os colegas. Mesmo que apresentem as produções em sala, têm que postar, é uma exigência. Com isso, eu pretendo ir desenvolvendo suas habilidades no meio digital, desenvolvendo o raciocínio, a reflexão, a criação. (Diário de campo, 04 de janeiro de 2013)

Professora R explica que está atualizando o *blog*, pois já tem muita novidade e alguns espaços precisam ser preenchidos. Essa postura da professora condiz com o que Buzato (2008, s/p) defende, no que tange ao uso das tecnologias em prol da educação, pois não se trata de uma inclusão de quem está de fora e quer entrar, mas uma inserção no nível sociocultural, de participação plena, como indivíduo que sabe o que quer, que usa a tecnologia em situações da vida diária. Para o autor, uma atividade ou recurso pode ser utilizado de forma fronteira ou ser apenas uma aparência, um simulacro. No caso do *Blog*, o autor assevera que se for usado para postar uma dissertação de cinco parágrafos sobre qualquer coisa, nada terá de prática emancipatória, mas sim reificadora. Seria, apenas, “um repositório ou meio de circulação de reificações oriundas de uma prática não-fronteira” (op. cit, s/p). Ainda segundo Buzato:

[...] objetos fronteiros não usados para o fortalecimento de arquiteturas de participação dentro da escola certamente serão usados por arquiteturas de exploração com que nos deparamos fora dela. A chave para a resistência a esse poder/saber não é outra que não a conexão. É com ela que, e a partir dela que, como tentei demonstrar, educadores e educandos, pesquisadores e cidadãos precisam aprender a pensar e agir. (BUZATO, 2008, s/p)

Assim, pensando sobre a prática da Professora R, relacionando-a ao pensamento de Buzato (2008), acreditamos ser uma atuação frente às interfaces da *Web 2.0*, em parte condizente com a proposta do autor e não só isso, em consonância com o que se espera ser uma prática atualizada.

O fato de considerarmos essa prática da Professora R como próxima do que o autor supracitado defende e não totalmente condizente parte da própria observação e análise do *blog*, as quais acreditamos ser conveniente apresentar. Percebemos que possui um *layout* agradável, com opções variadas: espaço para reflexão (Psalm for the day), o qual encontra-se atrelado a uma imagem representativa; atividades postadas pela professora, com as respectivas orientações para sua elaboração e a forma como devem ser publicadas no *blog*; conteúdo a ser trabalhado na unidade e tira-dúvidas dos estudantes; comentários (*posts*), os quais são mais intensos em algumas atividades do que em outras, havendo aquelas cujos comentários são inexistentes. Professora R preocupa-se, ainda, em oferecer uma lista com títulos de filmes, os quais considera interessantes e links que remetem o interagente a outras páginas da web com reportagens.



**Foto 11 - Comentários (*posts*) de aluno e professora**  
**Fonte - <http://rosmile-smilemore.blogspot.com>**

No diálogo acima exposto, percebemos que o estudante solicita a orientação e opinião da professora quanto à escolha de uma música para a atividade proposta. Isso demonstra a presença de uma relação horizontal, de confiança, proximidade, em que o professor está aberto ao diálogo, colocando-se na posição de mediador, não simples transmissor de conteúdos.

Achamos conveniente apresentar uma das atividades propostas pela Professora R, por considerarmos um trabalho que aponta para práticas de letramento digital na escola e nos chamou a atenção pela forma como foi elaborada e conduzida e pelos resultados obtidos, recebendo 26 *posts* no *blog*. Foi solicitada a elaboração de um texto, em prosa ou verso, contendo 8 a 12 linhas, usando (em destaque) no mínimo, 10 palavras/expressões inglesas. Os estudantes deveriam postar como comentário do item “Eu quase não falo inglês!”, identificando a turma e os nomes dos componentes, no *blog* <http://rosmile-smilemore.blogspot.com>. O texto teria sua produção feita em sala de aula, devendo ser mostrado à professora antes de ser postado pelo estudante. A professora ainda orientou: “Destaque as palavras/expressões inglesas em MAIÚSCULAS e para postar use seu *login* do Google (e-mail, Orkut etc.)” (Fonte: <http://rosmile-smilemore.blogspot.com>).

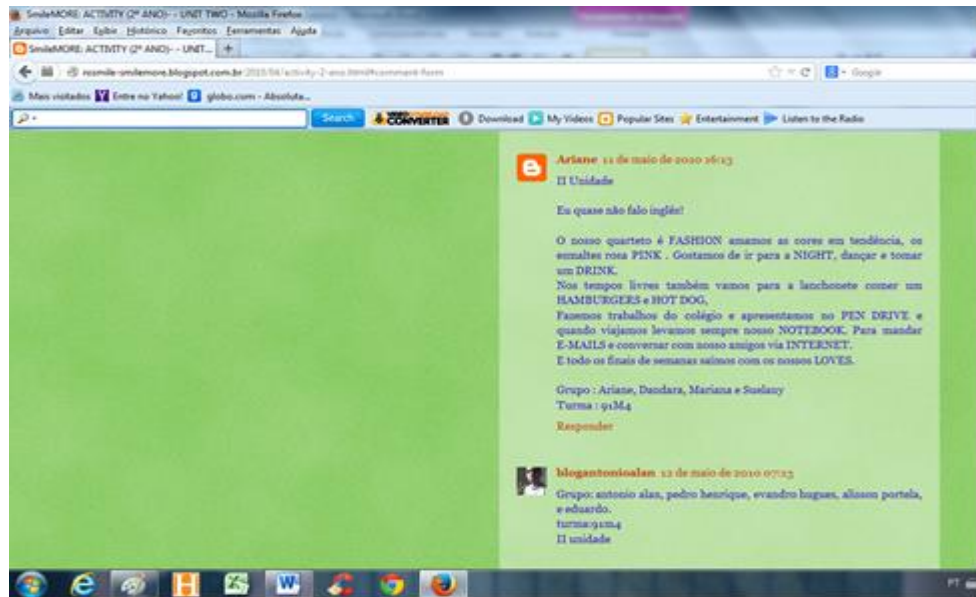


Figura 1 – Postagem de atividade realizada por um dos grupos.

Fonte - <http://rosmile-smilemore.blogspot.com>.

Esse tipo de atividade requer dos estudantes alguns conhecimentos ligados ao meio digital para postar suas produções, o que, de certa forma, contribui para aperfeiçoar suas habilidades e competências, permitindo-os participar dos eventos que exigem o letramento digital, além de poder conduzi-los à autonomia no espaço virtual. A dinâmica da rede faz com que transformações aconteçam numa rotatividade sem limites, exigindo do interagente atualização e aprendizagens constantes. Logo, coadunamos com o pensamento de Velloso (2010) ao expor:

O letramento digital, quando apropriado em suas diferentes formas de significações, acompanha o cotidiano do aluno, tornando-se, assim, uma apropriação ativa, podendo extrapolar a situação original ao empregar seus conhecimentos em outras situações. Dessa forma, o usuário vai dependendo cada vez menos de agentes externos, pois essa apropriação permite aplicar seus conhecimentos em outros contextos e de outras formas configurando em uma apropriação significativa. (VELLOSO, 2010, p. 110)

Sentimos falta, por outro lado, de uma maior interação entre professora/estudantes, estudantes/estudantes, como por exemplo, a abertura de espaços para uma discussão mais ativa, permeada por questionamentos da professora, conduzindo os alunos a alguma reflexão e expressão de suas opiniões, mediando respostas dadas; ou a postagem de algum vídeo para ser discutido. Nesse sentido, Cardoso (2011), ao refletir sobre a docência *online* assevera:

O professor precisa ter em mente seu novo papel, passível de mudanças, que não mais o limite apenas a responder às perguntas dos alunos. Estimulá-los, incentivá-los em suas descobertas, ajudá-lo a refletir sobre o seu papel no mundo, sobre como utilizar seu conhecimento e, sobretudo como produzi-lo é a nova demanda, que deve gerar uma nova tendência. (CARDOSO, 2011, p.102)

Os alunos, também, ao se referirem aos trabalhos postados pelos colegas se limitaram a emitir apenas comentários de admiração pelo trabalho realizado, eximindo-se de construir discursos mais profundos, com opiniões mais bem elaboradas, inclusive sobre o conteúdo ligado à disciplina em foco, o que contribuiria para produções ainda mais significativas. Porém, essas observações não desmerecem nem a proposta nem o trabalho da Professora R e dos envolvidos, principalmente porque há sempre a possibilidade de se repensar a prática, refletindo sobre os “erros” e a partir deles buscar as soluções necessárias para um trabalho mais ativo/sólido.

Podemos considerar essa ação/arte de fazer da professora, quem sabe, como uma invenção ou reinvenção, a partir do momento em que lança mão de um meio pertencente à área de comunicação o *blog*, espaço tecnológico, dessa forma não foi criado para a educação e, entretanto, Professora R desloca esse uso para auxiliar a sua disciplina, transformando-o em espaço pedagógico, visando favorecer o processo de ensino e aprendizagem e para que as produções estudantis possam circular livremente.

É necessário assinalar, não obstante, que no que se refere à interatividade nesse ambiente, as ações são ainda tímidas, incipientes, especialmente se levarmos em consideração a proposta de Marco Silva (2007) em seu livro *Sala de aula interativa*, discutidas no capítulo 3 dessa dissertação. Ainda há um longo caminho a trilhar para que a “docência *online*” se efetive como prática escolar. Na verdade, a interação entre professores e estudantes fica ainda muito restrita ao presencial da sala de aula.

#### 5.3.1.3 Projeto cultural: Conheça o Brasil passeando pelo CMLEM

Tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de outra atividade envolvendo o uso das tecnologias, analógicas e digitais, que nos permitiu comprovar o engajamento de muitos profissionais com um ensino centrado no estudante e articulado com o contexto atual, assim como a percepção da necessidade de desenvolver projetos comprometidos com questões culturais.

Nesse caso, trata-se do projeto multicultural desenvolvido na II unidade/2013, cujo título foi *Conheça o Brasil passeando pelo Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães*. A idealizadora desse trabalho interdisciplinar foi a Professora A. Em sua fala expôs:

“Sempre tive vontade de fazer um trabalho assim, mas faltava coragem, pela sua amplitude e pela dificuldade que temos de realizar trabalhos interdisciplinares. Então eu pensava se iria conseguir dar conta, porque são muitas turmas e alunos. Pensava também se algum professor iria topa participar. Mas, Graças a Deus, deu tudo certo, apesar do cansaço”. (Diário de campo, 26 de agosto de 2013)

O objetivo dessa atividade foi conduzir os alunos ao conhecimento e valorização das diversas manifestações culturais presentes no Brasil, levando o aluno a analisar, posicionar-se criticamente e perpetuar as tradições populares. Visou, também, potencializar a utilização das TIC para além do instrucional e incentivar o aluno à produção de conhecimentos através da utilização das diversas interfaces tecnológicas<sup>14</sup>.

Durante a observação dessa atividade, percebemos que os estudantes precisam de estímulo e oportunidade para revelar todo o potencial de que dispõem. Houve um esforço da Professora A no sentido de criar condições para o trabalho com as mídias digitais e o computador/internet, valorizando as produções construídas através desses recursos. Percebemos a preocupação desta professora em alertar os estudantes sobre a questão do preconceito existente acerca de determinadas regiões e culturas, conscientizando-os de que não existe cultura melhor nem pior e sobre a necessidade de evitar julgamentos discriminatórios. Isso demonstra um aspecto importante, que muitas vezes passa despercebido: o estímulo ao desenvolvimento de um olhar crítico, especialmente em se tratando de questões que envolvem preconceitos, sejam eles étnicos, sociais, sexuais.

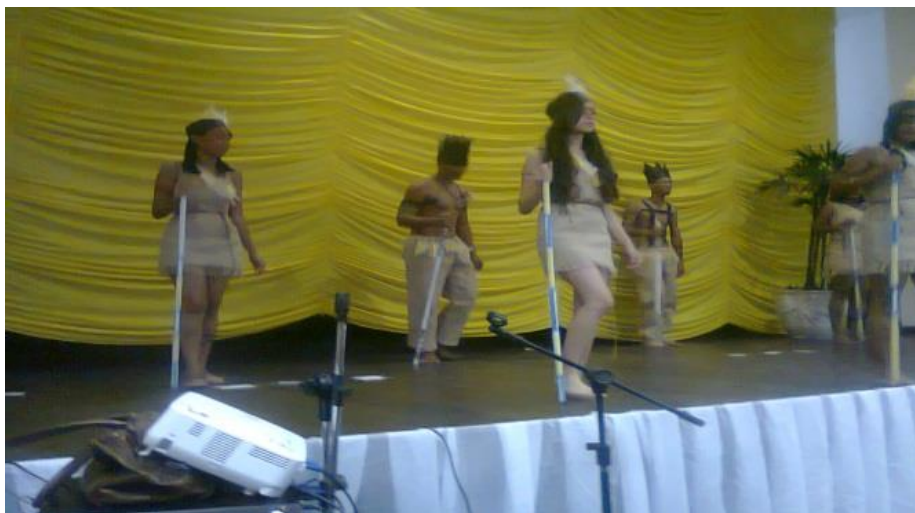
Os alunos, por sua vez, revezavam-se na preparação das atividades, ou seja, enquanto alguns estavam no laboratório de informática, outros ficavam em sala realizando suas produções com auxílio de *notebooks*, *tablets*, celulares. Segundo Professora A, os grupos que ficaram responsáveis por pesquisar e apresentar danças típicas dos estados, baixavam vídeos da Web e ensaiavam nos vários espaços da escola; alguns alunos, por outro lado, realizaram entrevistas filmadas com colegas de outros estados, como São Paulo, Amapá, a fim de coletar dados mais concretos sobre suas culturas, promovendo interações significativas. (Relato da

---

<sup>14</sup> Informação retirada do próprio projeto. Importante acrescentar que esse projeto foi uma inspiração da Professora A, subsequente à elaboração do PPP da escola, portanto não consta neste documento.

Professora A, registrada no diário de campo, julho de 2013). É importante destacar que esses dois últimos aspectos não foram por nós presenciados, por motivo de incompatibilidade de horários.

Para a culminância, realizada no dia 17 de agosto de 2013, os estudantes tiveram que organizar *stands* de cada estado pesquisado, arrumando-os com o material coletado. Percebemos que o trabalho foi gravado em mídias ou no *pendrive* e repassado para os professores. Enquanto os estudantes se apresentavam no auditório, demonstrando as danças típicas que haviam ensaiado (vestidos à caráter), os vídeos construídos por eles, contendo as peculiaridades de cada estado, eram projetados no painel, valorizando suas produções.



**Foto 12 - Alunos se apresentando no auditório do CMLEM**  
**Fonte - Celular da pesquisadora.**

Muitos estudantes e professores, durante a apresentação, tiravam fotos, filmavam usando celulares, *tablets* e já compartilhavam nas redes sociais, demonstrando como a cultura digital adentrou o espaço escolar. A animação de todos os envolvidos era evidente, isso confirma o quanto um trabalho interdisciplinar, bem organizado, conduzido com responsabilidade e compromisso, pode render bons frutos. Verificamos que as TIC podem se tornar, a depender do uso que se faz delas, um instrumento catalisador de práticas significativas e como os estudantes são fascinados por esses recursos. O material do projeto foi disponibilizado no *blog* da escola, no *Facebook*, de alunos, professores e da escola, a fim de socializar e valorizar o trabalho efetuado.



**Foto 13 - Professora postando foto da apresentação nas redes sociais**  
**Fonte - Celular da pesquisadora**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos dessa dissertação em que procuramos analisar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, por professores do Ensino Médio, numa perspectiva emancipatória e sua relação com o letramento digital, percebemos o quão complexo é uma investigação dessa natureza. Dentre outros motivos, ressaltamos o fato de ser um estudo realizado numa instituição, por si hegemônica, que é a escola, permeada por relações de poder, de naturezas diversas (professor/professor, professor/aluno e vice-versa, professor/gestor etc.), nas quais estão imbricados aspectos culturais, afetivos, cognitivos, subjetivos, linguísticos, dentre outros, que participam da construção de identidades e da formação do indivíduo como um todo. Desse modo, optamos por realizar uma análise/interpretação baseada na perspectiva dos Estudos Culturais, atreladas às contribuições oferecidas pelos Novos Estudos do Letramento e de outros campos de conhecimento, assim como pelos estudos sobre Cultura Digital.

Ao longo dessa pesquisa, evidenciamos a importância/necessidade de intensificar as investigações acerca da formação de professores, especialmente no que tange ao letramento digital, à inserção das TDIC no cotidiano da sala de aula, identificando as possibilidades de uso pedagógico dessas tecnologias, de forma que sua incorporação conduza a ações que possam trazer contribuições efetivas para todos os envolvidos, principalmente em termos de participação sociodigital.

Nesse sentido, ancoramos essa pesquisa nos postulados do letramento ideológico (STREET, 1984) e da visão da leitura e escrita como práticas sociocultural e historicamente situadas, elencando, para isso, autores como Barton e Hamilton (2000), Soares (2004), Kleiman (1995), Buzato (2008), Xavier (2002), dentre outros. Essas escolhas teóricas foram extremamente relevantes para a fundamentação da pesquisa, pilares epistemológicos nos quais calcamos nossa atenção e reflexão, a fim de conseguirmos compreender as artes de fazer cotidiano dos professores/sujeitos envolvidos nessa investigação, em termos tecnológicos, e como essa prática contribuiria para o protagonismo dos estudantes, numa perspectiva de autoria/coautoria no meio digital.

Queremos lembrar que os sujeitos dessa pesquisa foram seis professores do Ensino Médio, do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, entretanto para um maior respaldo das considerações elencadas nessa dissertação, incluímos falas de alguns estudantes, as quais julgamos pertinentes para esse estudo, assim como relatamos atividades realizadas por grupos de alunos, a fim de demonstrar em quais aspectos o trabalho realizado pelo professor com as

TIC poderia conferir aos discentes habilidades para seu letramento digital crítico e contribuir para uma prática pedagógica emancipatória.

A partir dos resultados obtidos através dos vários instrumentos de coleta de dados, expostos no quarto capítulo, verificamos, dentre outras coisas, a necessidade de formação continuada e em serviço dos professores, assim como, maior sintonia entre o pedagógico e o administrativo, pois o êxito da inserção das TIC no ambiente escolar relaciona-se, também, com a mobilização de todo o pessoal imerso nesse contexto. Segundo Almeida (2004) “o sucesso da incorporação das TIC na escola está diretamente relacionado com a mobilização de todo o pessoal escolar cujo apoio e compromisso para com as mudanças inerentes a esse processo não se limitam no âmbito estritamente pedagógico da sala de aula” (ALMEIDA, 2004, p.212).

Destacamos que a atuação pedagógica de 66% dos envolvidos nesta pesquisa, ainda concentra-se num uso instrucional das TIC e mesmo quando solicitam aos alunos a produção de atividades envolvendo computador/internet, não dão seguimento ao trabalho, no sentido de aproveitar o ciberespaço para publicação e circulação dessas produções, nem tampouco para promover a interação entre professores/alunos e alunos/alunos através de discussões significativas. Observamos que esses sujeitos desconhecem formas de potencializar a utilização das interfaces da *Web 2.0* como espaço de produção *online*, propício à expressão de subjetividades, de identidades, assim como não se detêm a esses aspectos. Nas entrevistas, não citaram em momento algum essas particularidades, entretanto em suas respostas nos questionários (questões 7 e 8 do Questionário I e questão 9, do Questionário II) afirmaram essa possibilidade.

Em contrapartida, percebemos que há professores que já apresentam ações características de uma pedagogia considerada transformadora, o que nos leva a acreditar na possibilidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação para uma prática sociocultural ativa e consciente.

Diante do exposto, torna-se relevante retornar às questões que nortearam essa investigação e, dessa forma, serviram de suporte para a pesquisa, respondendo-as. São elas:

1. seria o letramento digital condição necessária à utilização das TIC pelo professor?

O letramento digital é condição *sine qua non* quando se pretende realizar atividades que envolvam o meio digital, principalmente porque não se esgota no simples domínio de habilidades técnicas, mas para além desse aspecto, ou seja, se o objetivo for apropriar-se de

interfaces que conduzam à comunicação, criação e produção na internet, requer do interagente o desenvolvimento de habilidades necessárias à exploração do ambiente virtual, de forma crítica, para, a partir delas, atuar nas práticas sociais.

Entretanto, nessa pesquisa, diante das observações que realizamos, percebemos que não é só o fato de ser letrado digital que vai garantir um uso mais avançado das tecnologias digitais pelos professores, especialmente em relação às interfaces que permitem produção, lançando-se num trabalho de autoria/coautoria com seus alunos no espaço virtual. Alguns fatores interferem nesse processo. Primeiramente, pensamos que o docente precisa ter esse desejo. Em segundo, evidenciamos que os professores investigados não sabem como deslocar o conhecimento que já detêm sobre o meio digital, suas experiências, para um trabalho de criação em conjunto com os estudantes, utilizando para isso, por exemplo, o laboratório de informática. Outro fator, apresentado em conversas informais pelos próprios sujeitos desta pesquisa, foi nunca terem pensado nessa possibilidade ou por não saberem como proceder nos sites de produção, escolher a interface mais apropriada para determinado conteúdo, adequar o tipo de ambiente aos objetivos que devem ser atingidos, construir conhecimentos na rede e, por isso, receavam envolver-se num trabalho dessa natureza. Assim, ratificamos que o letramento digital é condição necessária para uma prática pedagógica ativa no ciberespaço, porém não é suficiente, por si só não basta.

Remetendo-nos ao caso da Professora R, por exemplo, podemos assinalar que o fato de já possuir um *blog* particular, permitiu-lhe pensar e concretizar uma ação mais impactante, criando o *blog SmileMore* para auxiliá-la em sua disciplina, visando também envolver os estudantes. Essa ação está, pois, atrelada ao desejo desse profissional de realizar esse “projeto”. Não obstante, apesar da formação que possui e o desejo que a motivou, constatamos que não consegue gerir o ambiente construído com atualizações mais frequentes, com discussões que promovam a interatividade, com propostas que conduzam à produção colaborativa dentro do próprio espaço digital. Isso se deve ao fato, talvez, da larga carga horária que esses professores precisam cumprir, quantidade de turmas, de alunos, sem falar das tarefas da vida pessoal. Enfim, são muitos os fatores que interferem na utilização das TIC no ambiente escolar, alguns já expostos nesse estudo.

Um aspecto, porém, é indiscutível: ninguém orienta sobre o que desconhece. Assim, o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, tem em suas mãos a difícil tarefa de estar conectado com seu tempo, especialmente hoje, marcado por tecnologias cada vez mais sofisticadas, com as quais muitos estudantes dialogam cotidianamente, a fim de colaborar com atividades que favoreçam letramentos digitais, desde os mais simples, até

aqueles que possibilitam a autoria/coautoria através das interfaces da *Web 2.0* e a mais recente *Web 3.0*.

Por isso mesmo, nosso segundo questionamento nesse estudo diz respeito a um aspecto importante, às vezes não percebido da forma como nós o concebemos, para o trabalho envolvendo tecnologias no cotidiano escolar, a saber:

2. nas práticas envolvendo as TIC, o professor valoriza o conhecimento tecnológico que os estudantes trazem consigo e desenvolve atividades que favoreçam a autoria/coautoria, o protagonismo juvenil e a formação do seu letramento digital crítico?

Diante das observações efetuadas, percebemos que os professores aqui pesquisados oportunizam aos estudantes a prática dos conhecimentos que já possuem em termos tecnológicos, mas poderiam potencializar essa vivência se inserissem no dia a dia, atividades no laboratório de informática ou com as mídias móveis. No que tange à aplicação de atividades que conduzam ao protagonismo digital, processos de autoria/coautoria, evidenciamos um trabalho ainda incipiente e, em alguns casos, inexistente.

Isso não significa dizer, é claro, que os professores sejam descompromissados, pelo contrário, notamos o engajamento deles na condução do processo de ensino e aprendizagem, mas, como já discutido nos capítulos anteriores, a formação para uma docência no meio digital, atrelada a outros fatores é fundamental para que essa dinâmica aconteça efetivamente.

Vivemos numa época em que os jovens, de um modo geral, vivem sintonizados com o que há de mais moderno em termos tecnológicos e com cada nova interface que surge no meio digital, especialmente aquelas que apresentam facilidades de interações, como as redes sociais. Não é raro presenciarmos dedos deslizando numa velocidade sem tamanho, seja no teclado ou no visor, seja trocando ideias, postando fotos, vídeos, baixando músicas ou, no mínimo, navegando pelo *Facebook*. Enfim, uma infinidade de usos.

A escola enquanto agência social, não pode manter-se distante desse contexto ou simplesmente ignorá-lo, mas tornar-se um local singular, favorecendo a ampliação de seu espaço para além da velha sala de tijolos e isso é possível na atualidade, aproximando o que é vivenciado pelo aluno fora da escola com o que é trabalhado no seu interior. Para Villela (2009) é notório “a necessidade de a escola organizar-se a ponto de se tornar uma agência de letramento digital, principalmente do professor, tomando os gêneros digitais como objeto de ensino” (VILLELA, 2009, p. 5 apud FREITAS, 2011, p.48).

Assim, de um modo geral, o período de permanência em campo possibilitou-nos observar algumas situações de trocas individuais e coletivas, nas quais os professores auxiliavam estudantes no manuseio dos equipamentos tecnológicos, ao mesmo tempo em que eram por eles auxiliados, assim como trocas entre os próprios estudantes, de modo que aqueles que ainda não detinham certas habilidades em alguns aplicativos recebiam ajuda dos que já as possuíam – aspectos observados nas atividades de construção da Revista de Química e do Projeto Cultural, narrados no capítulo das análises. Concordamos como Nóvoa (2007, p.8) que “se não houver a possibilidade de o professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica”.

Em algumas conversas, os professores relataram gostar de ouvir informações trazidas pelos estudantes, provenientes da internet, assim como suas descobertas e experiências virtuais, aproveitando esses espaços para orientá-los sobre os perigos do plágio, o famoso Ctrl C / Ctrl V, como evitá-lo, a necessidade de citar as fontes de onde extraíram as informações, vídeos, imagens etc. É nesse sentido também que os professores dessa pesquisa percebem que estão oportunizando o saber tecnológico que os estudantes trazem para a escola.

Além do mais, as propostas de atividades envolvendo o uso das TIC demonstram a preocupação desses profissionais em articular os conteúdos escolares ao que está disponível em termos tecnológicos, oportunizando aos alunos espaços dentro de conteúdos programados, para praticar o saber tecnológico que já possuem. No entanto, a ausência de práticas no laboratório de informática impediu uma observação mais acurada dessa relação entre professores/estudantes; estudantes/estudantes no meio digital.

Nesse caminhar, temos uma pertinente indagação:

3. o uso que o professor faz das tecnologias (analógicas ou digitais) favorece a manutenção de uma lógica cultural dominante, alienante, homogeneizante?

Quando o professor lança mão dos artefatos tecnológicos apenas para ilustrar suas aulas e não propõe atividades significativas para que os estudantes tornem-se sujeitos de sua própria aprendizagem, podemos dizer que sim.

Na escola estudada, as ações dos professores variavam. Percebemos propostas de utilização dos artefatos tecnológicos, nas quais os professores continuavam como transmissores de conteúdos, com uma nova roupagem. Uma prática docente centrada no conhecimento trazido pelo professor e transmitido aos alunos. É preciso ter em mente que as TIC não são “o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo

que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares” (PORTO, 2012, p.189).

Em outros momentos, entretanto, professores lançam mão de táticas numa tentativa de superar as barreiras impostas pelo cotidiano da escola, como também pelo próprio sistema educacional (como exemplo, cito o depoimento e as atividades realizadas pelas Professoras A e R, mencionados no capítulo 5) e oferecer aos estudantes outras oportunidades e possibilidades de aprender, através de atividades que os conduzem à condição de produtores, lançando mão de tecnologias que já fazem parte do dia a dia de muitos deles, mostrando-lhe que estas não servem apenas para seções de bate-papo ou entretenimento. As TIC na escola devem ser usadas para “superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado num tempo e num espaço de ser, viver, interagir e criar” (PORTO, 2012, p.192).

Assim, o simples fato de o professor propor uma atividade usando as “novas” tecnologias não significa estar oferecendo um “ensino” emancipatório, mas pode evidenciar um trabalho baseado no paradigma dominante pela postura tradicional reprodutivista de concepção do conhecimento. Limitando-se a “reproduzir e repassar conteúdos midiáticos”, o professor “contribui para fortalecer o discurso hegemônico da cultura dominante” (TERUYA; MORAES, 2009, s/p).

Logo, percebemos oscilações entre o paradigma dominante e emergente. Quando o professor apenas usa as TIC de forma meramente ilustrativa ou instrucionista, essa postura, certamente, não se configura em avanço, mas reprodução. Entretanto, quando vemos práticas como as que comentamos no parágrafo supracitado, podemos dizer que se concretiza, mesmo que timidamente, um trabalho pedagógico que pode conduzir para a emancipação dos sujeitos.

Então,

4. em quais aspectos o desenvolvimento do letramento digital favoreceria o exercício da cidadania, de professores e alunos, não sendo apenas consumidores desses artefatos?

Nem apocalípticos, nem integrados (Eco, 2001). Não é ruim sermos consumidores desses artefatos, pois na atual conjuntura, torna-se quase impossível não consumir tais dispositivos, a não ser que o indivíduo se isole. As ações cotidianas estão rodeadas de tecnologia, como já discutido nessa dissertação. O importante é atentar para a maneira como esses produtos culturais são consumidos.

Nesse caso, quando as Professoras A e R propõem atividades que conduzem os estudantes à pesquisa, mas também à produção, à reflexão, à transformação de informações em conhecimento e a uma atuação mais ativa no meio digital, orientando-os nesse caminhar, de certa forma estão permitindo que eles coloquem suas digitais nesse processo e não apenas reproduzam aquilo que encontram na rede. Esse é um trabalho fundamental numa escola que se diz preocupada com a formação para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a formação em termos de letramento digital crítico merece considerável atenção: podemos aproveitar as possibilidades oferecidas pelas TIC em benefício próprio, nas diversas situações do dia a dia que exigem seu uso, de forma ativa, consciente, filtrando as informações veiculadas no ciberespaço, atuando de forma responsável, respeitosa, sem nos deixar ludibriar por propagandas e programas fascinantes. Logo, o mais importante não é isentar-se de usar, mas saber como fazê-lo. A escola tem papel relevante nesse contexto.

O letramento digital passa então a ser um aspecto da cidadania, pois já que cabe à escola, dentre outras coisas, a formação do indivíduo para atuar de forma cidadã, pelo menos é o que consta nos discursos, propostas e programas governamentais, deve buscar incorporar a heterogeneidade de linguagens que o computador conectado à internet pode oferecer. É extremamente necessário preparar o interagente para ler signos, símbolos, para compreender a linguagem multimodal presentes no ambiente virtual para que, explorando as múltiplas faces nele disponíveis, o estudante possa atuar no seu meio social, assim como os próprios professores.

Enfim, acreditamos como Almeida (2004, p.212) que “avançar na compreensão da formação de professores para a incorporação das TIC à prática pedagógica implica em evidenciar também os aspectos dificultadores”, como os observados nas análises realizadas, “cuja superação é essencial à concretização dessa incorporação”. Por isso mesmo, essa investigação não se encerra aqui, é apenas uma gota no imenso oceano que é a inserção da cultura digital na escola e vice-versa.

Pensamos que o professor deve reagir à rotina escolar que paralisa, incitando os alunos a buscar nas TIC outras vivências. Não obstante, para isso é preciso que ele também assuma essa postura, incorporando-as como possibilidade de criação/produção, como protagonista na cultura digital.

É imenso o leque de opções oferecido por esses artefatos culturais, porém a escola, mais especificamente os professores não se deram conta de que estamos vivenciando uma nova forma de cultura, a digital. Com isso, enxergam os recursos informáticos apenas como simples instrumentos auxiliares de sua prática. Agindo dessa forma, então, subutilizam as TIC

e se eximem de vivenciar outras experiências possíveis através da Web 2.0, como revelado nessa pesquisa.

A escola tem a difícil tarefa de oferecer um ensino em sintonia com seu tempo, visando principalmente “preparar” os estudantes para uma experiência tecnológica profícua, de modo a perceber seus riscos, vantagens, desvantagens, adotando-os em certas ocasiões e rejeitando-os em outras. Daí, nem a adesão incondicional, irrefletida, nem tampouco a oposição radical, intransigente.

Não pretendemos apontar caminhos a serem percorridos, nem soluções para a problemática da inserção das TIC na escola, pois não existem fórmulas mágicas, modelos nem regras. Há sim que mergulhar no contexto escolar, com suas realidades às vezes díspares, outras semelhantes, suas particularidades, a fim de oferecer aos docentes uma formação condizente com as exigências postas na contemporaneidade, uma formação para o exercício autônomo da docência *online*, encerrando a dicotomia teoria/prática, valorizando a experiência já incorporada, favorecendo sua atuação como profissional crítico-reflexivo, comprometido com uma prática emancipatória e transformadora.

Por tudo isso, asseveramos que muito ainda se tem a investigar sobre o uso das TIC, especialmente as digitais, e suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem significativos. As reflexões aqui empreendidas são inconclusivas, oportunizando um olhar para a realidade descrita, seus avanços, entraves e incoerências, as quais podem, de alguma forma, servir de referência para novos programas de formação do professor em termos tecnológicos, que considerem suas necessidades e dificuldades, experiências adquiridas, histórias e contextos de trabalho, como também para professores que almejam transformar o seu fazer diário.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas.** Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade.** 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios.** Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** (2003) Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S151797022033000200010&Ing=pt&nrm=iso&Ing=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151797022033000200010&Ing=pt&nrm=iso&Ing=pt)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica.** São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito.** (2003) Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000100011](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100011)> . Acesso em: 27 de nov. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas-SP: Papyrus, 2012.

BONILLA, Maria Helena S.; OLIVEIRA, Paulo Cezar S. **Inclusão Digital: ambiguidades em curso.** (2011) Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusaodigital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 31 de dez. 2013.

BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson de Luca (Org.) **Inclusão digital: Polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011.

BONILLA, Maria Helena S. *Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica.* . In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2012, pp. 253-281.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas Brasileiras de Educação e Informática. **Net**. Salvador, 2000. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br>> . Acesso em: 15 out. 2013.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. (2006) Disponível em: <[http://www.educared.org.br/educa/img\\_conteudo/MarceloBuzato.pdf](http://www.educared.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf)> Acesso em: 25 maio 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital**. 2007. 270f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Inclusão digital como reinvenção do cotidiano: um estudo de caso**. (2008) Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/101590/51413-24782008000200010>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Multimodalidade e práticas digitais: o papel dos objetos fronteiriços**. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Marcelo-Buzato.pdf>> Acesso em: 20 set.2013.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0**. (2010) Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_atext&pid=S0102-46982010000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_atext&pid=S0102-46982010000300014)>. Acesso em: 06 ago. 2013.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARDOSO, Ana Rosa C. **Web 2.0 e cibercultura: Perspectivas comunicacionais para a educação online**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestradodoutorado/docs/dissertação-mestrado/ANA-ROSA-COSTA-CARDOSO-completa.pdf>> Acesso em: 25.jul de 2013.

CARENZIO, Alessandra. Mídia e escola: representação dos professores e reflexão para uma nova formação em mídia-educação. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, pp.147-165.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre relações raciais e de gênero. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. (Org.) 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

CROCHIK, José León. **Teoria crítica e novas tecnologias da educação**. In: PUCCI, P.; LASTORIA, L.A.C.N.; COSTA, B.C.G. (Org.) Tecnologia, cultura, formação ... ainda AUSCHWITZ. São Paulo: 2003.

CUNHA, Úrsula N. de S. **Letramento escolar e social**: como os moradores de três riachos, em Feira de Santana (Ba), lidam com essas leituras? Dissertação de mestrado. Alagoinhas – Ba, 2011.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

DELEUZE, Guiles.; GUATTARI, Félix. **Rizoma**. In: Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lúcia Oliveira. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

DELIBERAROR, Luzia M. Y. Comunicação comunitária, mídia-educação e cidadania. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.) **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, pp. 283-307.

DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Disponível em: <[www.nota10.com.br](http://www.nota10.com.br)>. Acesso em: 12 set. 2012.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo : Perspectiva, 1973.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ECOSTEGUY, Ana Carolina D. A recepção dos Estudos Culturais na Comunicação: a especificidade brasileira. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 83-93.

ERIKSON, Frederic. Prefácio. In: COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. **Cenas de sala de aula**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram!** (2008) Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/mec/livro03.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2012.

FANTIN, Mônica. **A escola e a cultura digital: os usos dos meios e os consumos culturais de professores.**2009.Disponível em:<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2302-1-pdf>>. Acesso em: 24.09.13.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

FLUSSER, Vílen. **A filosofia da caixa preta: ensaio para uma futura filosofia da fotografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores.**2010 Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010246982010000300017>> Acesso em: 13 dez. 2012.

FREITAS, Ricardo O. de. Mídias alternativas e expressões identitárias. In.: SANTOS, C. B. dos et al (Org.). **Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira S. (Org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <[www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

HALL, Stuart. (1997) A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, n.22 jul.-dez., pp. 15-46

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução. SILVA, T.T. e LOURO, G. L. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. In: **Da diáspora - identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HAMILTON, Mary. Expanding the literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-33.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

KENSKI, Vani M. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. 1998. Disponível em: <[www.educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/nO8a06.pdf](http://www.educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/nO8a06.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de Comunicação de Massas**. São Paulo: Cultrix, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MAYBIN, Janet. Os novos estudos do letramento: contexto, intertextualidade e discurso. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 197 a 209.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M. et al . **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Claudia M. **Pedagogia Linguística**. Letras Vernáculas – Ead – mod. 3, v. 5. Ilhéus: UAB – UESC, 2011.

MOREIRA, Claudia Martins; NASCIMENTO, Norma Suely Macedo. **Letramento digital e cultura tecnológica: uma apropriação escolar urgente**. 2012. Disponível em: <[www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n217. LETRAMENTO DIGITAL-E-CULTURA-revistaponti-vol2-n2.pdf](http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n217_LETRAMENTO_DIGITAL-E-CULTURA-revistaponti-vol2-n2.pdf)> . Acesso em: 04 mai. 2013.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto-novoa.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Comunidades Virtuais de aprendizagem e colaboração**. 2006. Disponível em: [www.veramenezes.com/comunidades.doc](http://www.veramenezes.com/comunidades.doc) Acesso em: 02 jan. 2013.

PORTO, Tania Maria E. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FATIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 167-194.

PRETTO, Nelson De Luca. **O desafio de educar na era digital: educações**. (2011). Disponível em:<[www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a05.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc Em Revista**, UFRJ, v. 2, n.1, 2006, p.8-21. Disponível em: <[revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/201/116](http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/201/116)> Acesso em: 15 de fev. 2013.

PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Claudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11. n.31. p.15-30, 2006.

QUARTIERO, Elisa Maria. Formação continuada de professores nos núcleos de tecnologia educacional: conteúdos e metodologias. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012, pp. 195-224.

RIBEIRO, Mariana Henrichs. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo**. 2012. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/2012/05/Dissertação-Mariana-Henrichs-Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRAMENTO, Ivana C. O. **Percursos de letramento de professoras: movimentos entre o lar, a formação e o ensino**. Dissertação de mestrado. Alagoinhas – Ba, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e Ares do Pós-Humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: SILVA, Marco. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e *online*. In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº37, p. 69-74. Dez. 2008. Disponível em: <<http://caioba.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4802/3606>> Acesso em: 15 jun. 2012.

SILVA, Marco. **Educação online: Cenário formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2010.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. **A docência online e a pedagogia da transmissão**. 2008. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

SILVA, Sidneia Coelho da; CAMPOS, Maria de Fátima H. **A melhoria da qualidade da educação na escola pública: desafios ao uso das TIC**. 2010. Disponível em: <<http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/27/56>>. Acesso em: 10 de out. 2013.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n.8, p. 143 -160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 março. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SONNEVILLE, J. J.; d'Ávila, C. M. A formação de professores na contemporaneidade. In: LIMA JR., A.S.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodora (Org.) **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERUYA, Tereza Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida (Org.) **Política de informática na educação e Formação de professores**. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_Files/OvwtrQCR.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_Files/OvwtrQCR.pdf)> Acesso em: 15 de jan. 2014.

VELLOSO, Maria Jaci Maia. **Letramento Digital na Escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da Web 2.0**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_VellosoMJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_VellosoMJ_1.pdf)> . Acesso em: 15 fev. 2012.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <[www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf](http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf)>. Acesso em: 15 fev.2012.

XAVIER, Antônio Carlos. **Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos**. (2008) Disponível em: <[www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Antonio-Varlos-Xavier.pdf](http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Antonio-Varlos-Xavier.pdf)> Acesso em: 21 set. 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. **A tecnologia e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI**. 2009. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>> Acesso em: 05 set.2013.

## APÊNDICE A -ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II / ALAGOINHAS  
MESTRADO EM CRÍTICA CULTURAL**

### **PESQUISA DE CAMPO**

#### **ENTREVISTA – PROFESSORES**

1. Quais recursos midiáticos estão presentes no cotidiano da escola e disponíveis para professores e alunos?
2. Qual a necessidade, na atual conjuntura, da utilização dos recursos tecnológicos numa aula?
3. Existe alguma diferença, no tocante à facilitação da aprendizagem, de uma aula com recursos tecnológicos e outra na qual não estão presentes?
4. O que você compreende por letramento? E letramento digital?
5. Você se considera letrado digitalmente?
6. O que você considera necessário para tornar-se letrado digitalmente?
7. Existem “nós” que permeiam a prática pedagógica no tocante ao uso ou não das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)?
8. Os alunos solicitam o uso de tecnologias em sala ou mantêm-se indiferentes?
9. Quanto ao comportamento e atenção dos alunos, o uso da tecnologia os motiva, favorecendo sua participação e o desenvolvimento de habilidades?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I – PARA PROFESSORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II / ALAGOINHAS  
MESTRADO EM CRÍTICA CULTURAL

## QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

NOME: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

TEMPO DE MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_

1. Participou de algum curso de formação tecnológica?

 SIM NÃO

Qual(is)? \_\_\_\_\_

2. Costuma usar as tecnologias:

 Em pagamentos de boletos (contas de um modo geral) em caixas eletrônicos. Pagamento de contas via Internet. Inscrição em cursos, concursos, eventos, via Web. Compras via Internet. Cursos EAD. Outros. Quais? \_\_\_\_\_ NDA.

3. Participa de alguma rede social?

 SIM NÃO

Qual(is)? \_\_\_\_\_

Se a resposta for negativa, justifique.

---

---

---

---

4. Desenvolve atividades, em sala, utilizando as tecnologias?

(  ) SIM                      (  ) NÃO

De que forma?

---

---

---

---

5. Na sua opinião, as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) contribuem para o desenvolvimento e melhoria da prática pedagógica? De que forma?

---

---

---

---

---

6. Você valoriza e oportuniza o conhecimento tecnológico que o aluno traz consigo para a sala de aula?

(  ) SIM                      (  ) NÃO

Como? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

7. Você acredita ser possível o desenvolvimento de atividades envolvendo as TIC, na sala de aula, visando a formação do aluno para o exercício crítico de sua cidadania?

(  ) SIM                      (  ) NÃO

Justifique:

---

---

---

---

---

8. Muitos indivíduos encontram-se à margem da sociedade, sem vez nem voz. Na sua opinião, as TIC podem servir como meio para o empoderamento discursivo dos estudantes?

( ) SIM                      ( ) NÃO

De que forma?

---

---

---

---

9. Qual o seu entendimento sobre letramento digital?

---

---

---

---

10. Você se considera letrado digital?

( ) SIM                      ( ) NÃO

• Por quê?

---

---

---

---

11. O trabalho realizado na escola contribui para a formação do letramento digital dos estudantes? Justifique.

---

---

---

---

12. É importante desenvolver o letramento digital? Justifique.

---

---

---

---

---

13. Que impacto você percebe, no tocante à aprendizagem dos estudantes, ao utilizar as TIC?

---

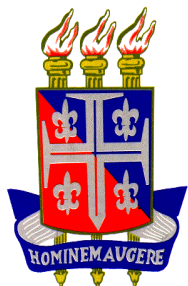
---

---

---

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO II – PARA PROFESSORES



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II – ALAGOINHAS MESTRADO EM CRÍTICA CULTURAL

#### QUESTIONÁRIO II – PROFESSORES

As respostas contidas neste questionário são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins científicos.

NOME \_\_\_\_\_

SÉRIE EM QUE ATUA \_\_\_\_\_

DISCIPLINA \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: ( ) Magistério ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado

TIPO DE CONTRATO: ( ) professor efetivo ( ) professor temporário

LEIA AS QUESTÕES ABAIXO E ASSINALE SUA OPÇÃO COM UM(X):

1. Com que frequência assiste TV :

( ) diariamente ( ) raramente ( ) nunca Outro: \_\_\_\_\_

1.1 Costuma comentar sobre programas televisivos com seus alunos?

( ) Sempre que possível ( ) raramente ( ) jamais Outro: \_\_\_\_\_

2. Assiste a filmes ( ) TV ( ) VÍDEO/DVD ( ) CINEMA

Com que frequência? ( ) Diariamente ( ) Raramente ( ) Nunca

Outro: \_\_\_\_\_

2.1 Na escola, você costuma exibir filmes para seus alunos? ( ) Sim ( ) Não

Frequência: ( ) normalmente ( ) um dia por semana ( ) raramente Outro: \_\_\_\_\_

2.2 Com que finalidade você utiliza filmes em suas aulas:

( ) Como recurso didático para facilitar o ensino-aprendizagem

( ) Como fundamentação para algum assunto

( ) Para ilustrar assuntos

( ) Provocar algum tipo de discussão, análise de conteúdo, reflexão crítica

Outro: \_\_\_\_\_

2.3 Você já produziu algum vídeo com seus alunos? ( ) sim ( ) não

Usou qual mecanismo: ( ) celular ( ) filmadora ( ) máquina fotográfica digital

Outro: \_\_\_\_\_

3. Usa fotografia na escola? ( ) sim ( ) não

Com qual finalidade?

- ( ) Como recurso pedagógico para registro de atividades  
 ( ) Para registrar projetos  
 ( ) Apreciação e/ou interpretação de imagens, ou seja, como objeto de estudo  
 ( ) Para promover a autoria individual ou coletiva

3.1 Em algum momento, realizou exposição fotográfica com trabalhos realizados por seus alunos? ( ) sim ( ) não

3.2 Postou na Web fotos dessas atividades? ( ) sim ( ) não

4. Você costuma usar o computador:

- ( ) Diariamente ( ) Às vezes ( ) Nunca ( ) Outro

4.1 Usa o computador para:

- ( ) Pesquisas ( ) Redigir textos ( ) Preparar materiais didáticos ( ) Preparar apresentações(PowerPoint) ( ) Editar vídeos/fotografias ( ) Acessar redes sociais  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

4.2 Você usa o computador com seus alunos na escola? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

4.3 Que tipos de atividades você desenvolve com seus alunos utilizando o computador?

- ( ) Pesquisas ( ) Produção de textos ( ) Preparação de material ( ) Edição  
 ( ) Busca de imagens ( ) Desenhos

Outro(s) \_\_\_\_\_

4.4 Usa a Internet, nas suas aulas:

- ( ) Como instrumento didático de ensino-aprendizagem  
 ( ) Fonte de pesquisa  
 ( ) Meio de comunicação  
 ( ) Para produção individual e coletiva  
 ( ) Meio de expressão  
 ( ) Análise e reflexão crítica  
 ( ) Como instrumento de lazer  
 ( ) Atualização profissional  
 ( ) Trabalhar com os colegas

Outro(s) \_\_\_\_\_

4.5 Costuma desenvolver atividades com seus alunos utilizando a Internet?

( ) sim ( ) não Quais? \_\_\_\_\_

4.6 Você costuma indicar sites de pesquisa para seus alunos? ( ) sim ( ) não

Quais? \_\_\_\_\_

4.7 Já preparou alguma atividade na Web com seus alunos? ( ) sim ( ) não

4.8 O acesso à Internet na escola é permitido:

- a) ao professor ( ) sim ( ) não  
 b) ao aluno ( ) sim ( ) não

---



---

5. Quanto ao celular, você já utilizou esse instrumento em situações de ensino-aprendizagem na sala de aula?     sim     não

---



---

6. Escreva três palavras que definam sua ideia a respeito das Tecnologias de Informação e Comunicação (analógicas ou digitais):

---

7. Registre duas grandes dificuldades que você percebe/encontra ao buscar trabalhar com esses recursos tecnológicos em sala de aula:

TV \_\_\_\_\_

Filmes \_\_\_\_\_

Fotografia \_\_\_\_\_

Computador \_\_\_\_\_

Internet \_\_\_\_\_

Celular \_\_\_\_\_

Filmadora \_\_\_\_\_

Outro(s) \_\_\_\_\_

---



---

8. Assinale as dificuldades que você percebe/tem para utilizar os recursos tecnológicos, especialmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (analógicas ou digitais):

A escola não possui infraestrutura adequada ao acesso a esses recursos

Falta de conhecimento específico para desenvolver atividades com alguns dos recursos com os estudantes

Falta de formação inicial e continuada para desenvolver um trabalho profícuo com as tecnologias

Falta de tempo para aprender a usar

Falta de formação continuada em serviço

Ausência de coordenador pedagógico para auxiliar na organização de trabalhos envolvendo as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação)

Falta de assistente na sala de informática

Outra(s) \_\_\_\_\_

---



---

9. Em sua opinião, é possível desenvolver um trabalho envolvendo tecnologias, de forma a incentivar a co-autoria dos estudantes, numa atitude contra-hegemônica e emancipatória?

sim     não

9.1 Em que isso seria importante para professor e aluno? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II/ALAGOINHAS MESTRADO EM CRÍTICA CULTURAL

#### QUESTIONÁRIO – ALUNOS

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO:

PAI: \_\_\_\_\_ MÃE: \_\_\_\_\_

1. O que você costuma fazer quando não está na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Com que frequência você usa o computador?

( ) 1 vez por semana ( ) mais de 1 vez por semana ( ) menos de 1 vez por semana

3. Onde você costuma acessar o computador?

( ) em casa ( ) na lanhouse ( ) na casa de amigos ou parentes ( ) outros

Se marcar a última opção, cite-o(os). \_\_\_\_\_

4. Quais sites você mais acessa? \_\_\_\_\_

5. Você participa de alguma rede social?

( ) SIM ( ) NÃO

Quais? \_\_\_\_\_

6. Vivemos numa sociedade na qual poucos detêm o poder. Você percebe alguma possibilidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como forma de posicionar-se e fazer-se ouvir numa sociedade que favorece a poucos?

( ) SIM

( ) NÃO

- Dê um exemplo:

---

---

---

---

---

---

7. Como você gostaria que fosse o uso das tecnologias na escola?

---

---

---

---

---

---

8. Qual sua opinião sobre a publicação de algumas das atividades realizadas por você no Blog da escola? Explique:

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO ÉTICO**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II / ALAGOINHAS**  
**MESTRADO EM CRÍTICA CULTURAL**

**TERMO DE ACEITAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

Na função de professor(a) desta Unidade de Ensino, Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda Norma Suely Macedo Nascimento, como etapa para realização e fundamentação de sua dissertação sobre “Práticas de Letramento Digital: ressignificando o uso docente das TIC”, ciente de que meu nome será mantido em sigilo e, desse modo, não aparecerá, em nenhuma hipótese, no conteúdo do texto final e de que os dados serão publicados mediante minha apreciação. Além do mais, a pesquisadora se compromete a dar um retorno sobre a pesquisa efetuada, em momento que se perceba oportuno.

Alagoinhas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.