

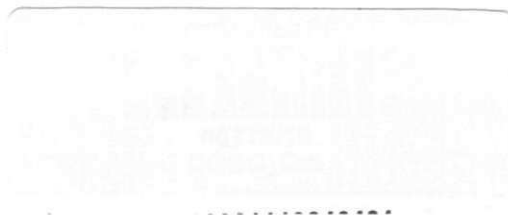


UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

DE "ESTRANGEIRO" @ "NATURALIZADO": FLAGRANTES DO PROCESSO DE
INCLUSÃO DIGITAL DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andrea Santana de Vasconcelos

Campina Grande, Julho de 2009



Andrea Santana de Vasconcelos

**DE "ESTRANGEIRO" @ "NATURALIZADO": FLAGRANTES DO PROCESSO DE
INCLUSÃO DIGITAL DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração "Ensino-aprendizagem em Língua e Literatura".

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo

Campina Grande, Julho de 2009



V331d Vasconcelos, Andrea Santana de
De "estrangeiro" @ "naturalizado" : flagrantes do professor de incluso digital de uma professora da educacao basica / Andrea Santana de Vasconcelos. - Campina Grande, 2009.
106 f. : il.

Dissertacao (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

1. Aprendizagem Atraves de Meios Eletronicos 2. Educacao a Distancia Via Internet 3. Midias na educacao 4. Dissertacao I. Araujo, Denise Lino de, Dra. II. Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande (PB) III. Título

CDU 37.018.43:004(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo – UFCG
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG
(Membro Interno)

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
(Membro Externo)

Aos meus sobrinhos,
Eduardo e Arthur
para quem, em nome
do amor que sinto,
desejo ser sempre
exemplo.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, Senhor de minha e grande responsável pelo alcance da conclusão desta tarefa.
"Graças de rendemos, ó Deus; graças te rendemos, e invocamos o teu nome, e declaramos as tuas maravilhas." Salmos 75.1

A minha família, *minha mãe, meu pai e minha irmã*, por terem acreditado em mim e nos meus projetos sempre. Obrigada por todo amor e incentivo dedicados.

Ao meu esposo, *Alexandre*, por ter suportado minhas ausências durante um período tão importante de nossas vidas e por, nos momentos de estresse, me estimular dizendo que "eu sou muito inteligente".

A minha amiga e grande parceira, *Rebeca Ribeiro*, com quem compartilho alegrias e angústias desde o primeiro dia do curso de Letras até então, por isso e muitíssimo mais, que o meu apreço por essa "pessoinha" é gigante.

A minha amiga *Tábada Felipe*, por me dar casa e comida em Campina Grande durante os 2 anos de mestrado e por estar comigo me fazendo companhia, me fortalecendo, divertindo e me fazendo superar momentos durante essa jornada, por vezes, bem difíceis.

A minha amiga *Valéria Cardoso*, por acreditar em mim e nos meus projetos de forma incondicional.

A minha orientadora, *Denise Lino*, primeiro pelo acolhimento. Segundo, por, em tantos momentos que precisei, me tratar como "pessoa", que tem projetos, família, rir, chora, adocece..., casa... Terceiro, pelas colocações sempre muito inteligentes. E, por fim, pela disponibilidade em me atender e orientar sempre, seja na universidade, em sua casa, por e-mail ou por MSN.

A Prof.^a *Karine Viana*, que facilitou em tudo a viabilização desta pesquisa junto ao Mídias na Educação e se demonstrou uma grande amiga nas horas de sufoco bem como nas de alegria também.

Aos colegas de mestrado, *Clarissa Costa, Cristiane Vieira, Elizabeth Silva, Fabiana Muniz, Keith Glauk, Zuleide Guimarães, Isaias Enrich, Evaldo*, por terem dividido comigo o peso das disciplinas e da produção desta dissertação.

A garota supermidiática *Daniela Araújo*, pelo carinho e disponibilidade em ajudar sempre.

Aos professores *Júlio César e Rossana Arcoverde*, pela disponibilidade em ler meu texto mesmo com as intempéries causadas pelos Correios e tudo mais, bem como pelas contribuições desde a qualificação.

A minha equipe de trabalho, *Eduardo Guerra, Dilson Magalhães, Roselayne Costa, Sirleide Texeira e Glaucemberg Novacosque*, que, além de me incentivar, compreenderam minha ausência e fizeram os trabalhos evoluírem enquanto estive fora para a finalização desta tarefa.

“Uma casa tem fachada, jardim, sala de visitas, quartos, dependência de empregada e até mesmo cozinha e porão. Suas páginas iniciais, como aquelas conversas cerimoniais, que antigamente eram regadas a guaraná geladinho e biscoito champanhe, servem solenemente para dizer ao leitor -esse fantasma que nos chega da rua- o que se diz a uma visita de consideração. ‘Que não repare nos móveis, que o dono da morada é modesto e bem-intencionado, que não houve muito tempo para limpar direito a sala ou arrumar os quartos. Que vá, enfim, ficando à vontade e desculpando alguma coisa.’ Dito tudo isso, creio poder encaminhar o leitor-visita (...). Mas como a casa é minha, tenho limites e meus segredos. Há coisas que não posso ver e há momentos de desamparo e de insegurança criados pela própria arquitetura (...). Mas pode estar seguro o meu leitor-visita que fiz o que pude (...). Fica a vontade.”

(Roberto DaMatta – A casa e a rua, 1997, p. 11 e 28)

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Níveis de certificação do ME.....	09
Figura 02 –Plataforma de acesso ao curso	10
Figura 03 –Choque tecnológico.....	14
Figura 04 –“Teste você imigrante ou nativo”	16
Figura 05 –Fórum Sistema operacional e seus aplicativos.....	17
Figura 06 –Conversa MSN com a informante.....	17
Figura 07 –Fórum Sistema operacional e seus aplicativos “A”	52
Figura 08 –E-mail “acesso à plataforma”.....	52
Figura 09 –E-mail “Brasília”.....	54
Figura 10 –E-mail “Brasília” “A”	55
Figura 11 –Fórum digital “A”	57
Figura 12 –E-mail “não entrei no site”.....	57
Figura 13 – E-mail “Projeto” “A”	58
Figura 14 – E-mail “Ativ4” “A”.....	62
Figura 15 – E-mail “Trabalho”.....	62
Figura 16 –E-mail “Atividades”.....	65
Figura 17 – E-mail “Brasília” “B”	68
Figura 18 – Fórum Sistema operacional e seus aplicativos “C”	86
Figura 19 – Fórum TV digital “B”.....	87
Figura 20 –E-mail “Ativ4” “B”.....	87
Figura 21 – “E-mail Errado”	92
Figura 22 – E-mail “Projeto”.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Constituição dos instrumentos de análise	26
Tabela 02 – Constituição do <i>corpus</i> de análise – Entrevista	28
Tabela 03 – Constituição do <i>corpus</i> de análise – E-mails.....	29
Tabela 04 – Constituição do <i>corpus</i> de análise - Fóruns.....	30
Tabela 05 – Constituição do <i>corpus</i> de análise para categoria 1 – linguagem no processo de migração.....	32
Tabela 06 – Constituição do <i>corpus</i> de análise para categoria 2 – Busca pela autonomia.....	35
Tabela 07 – Constituição do <i>corpus</i> de análise para categoria 3 – Letramento digital mostrado.....	38

SIGLAS E ABREVIATURAS

DITEC – DEPARTAMENTO DE INFRA-ESTRUTURA TECNOLÓGICA
EaD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ID – INCLUSÃO DIGITAL
IES – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
LA – LINGUÍSTICA APLICADA
LD – LETRAMENTO DIGITAL
ME – MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
NTE – NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
SEED – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
TDIC – TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TIC – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

SUMÁRIO

-CAPÍTULO 01

1.O percurso da pesquisa: da contextualização à construção dos dados.....	01
1.1 Estímulo e justificativa à pesquisa.....	01
1.2 Contexto social em que se insere a pesquisa.....	07
1.2.1 O Programa ME.....	07
1.3 De estrangeiro a naturalizado: caracterizando uma docente imigrante.....	13
1.4 Inquietações, suposições e objetivos.....	18
1.5 Aspectos metodológicos	20
1.5.1 Procedimentos e instrumentos utilizados.....	24
1.5.2 Organização estrutural da dissertação.....	39

-CAPÍTULO 02

2. O percurso de migração: flagrantes do processo de inclusão digital.....	41
2.1 Linguagem no processo de migração.....	49
2.1.1 Formas de autoreferenciação.....	50
2.1.2 Nível de domínio da linguagem no contexto digital.....	56
2.2 Busca pela autonomia.....	60

-CAPÍTULO 03

3. O percurso de naturalização: flagrantes do processo de letramento digital.....	72
3.1 O fenômeno letramento: algumas considerações.....	72
3.2 Letramento digital e suas características	76
3.3 Letramento digital mostrado.....	85
3.3.1 Nível Básico de LD.....	85
3.3.2 Nível Intermediário de LD.....	92

-CAPÍTULO 04

4. Considerações Finais.....	97
------------------------------	----

CAPÍTULO 05

5. Referências	102
----------------------	-----

ANEXO

RESUMO

A Educação a Distância via internet tem se tornado uma modalidade bastante presente de ensino e significativa aos dias atuais. A formação continuada de professores por intermédio desse recurso tem se mostrado ao Governo como uma interessante possibilidade de capacitação desse profissional, visto que pode atingir um contingente grande de pessoas com aparentes custos mais baixos. Neste contexto se insere o Curso Mídias na Educação - ME (MEC/SEED/DPCEAD), que tem por objetivo formar professores para o uso pedagógico das mídias em sala de aula. As exigências para que o docente ingresse no curso são apenas duas: ter licenciatura e dominar práticas letradas digitais mínimas do manuseio do computador e da internet. Contudo, muitos dos docentes que ingressam no curso não atendem esta última exigência. Mas, diante da possibilidade de dar continuidade à formação inicial, uma docente, da segunda versão do curso no estado da PB, declarou ter buscado formas de dominar as práticas letradas digitais exigidas no curso e com isso afirmou ter se incluído digitalmente por causa da participação no ME. Com vistas a essa situação, esta dissertação teve como objetivo geral: analisar o processo de inclusão digital de um sujeito vinculado, como cursista, ao programa ME. Como objetivos específicos: caracterizar e interpretar o processo de inclusão digital descrito pelo sujeito que assim se autorreferencia, como incluído digitalmente; descrever e interpretar o percurso de um sujeito no ciclo básico do ME, no que diz respeito às práticas digitais demonstradas por ele nos e-mails enviados à tutora e na realização das atividades dos módulos. Para tanto adotamos uma metodologia de natureza qualitativa e realizamos um estudo de caso. O *corpus* de análise fundamentou-se em três instrumentos, quais sejam: entrevista semi-estruturada, e-mails e atividades da docente na plataforma de aprendizagem. Desses três instrumentos foram escolhidos 29 fragmentos de texto da informante que tiveram tratamento teórico-analítico com base nos estudos de autores como Buzato (2007) e Coscarelli (2007) no que tange a questão da inclusão digital; Kleiman (1995 ; 2001), Soares (2002) e Hamilton & Barton (2002), no que diz respeito ao letramento; Araújo, J. (2006 ; 2007), Ribeiro (2007) e Xavier (2005) no que se refere ao letramento digital, entre outros, que contribuíram para a categorização dos dados em três momentos: a) linguagem no processo de migração; b) busca pela autonomia e c) letramento digital mostrado. Essa categorização aponta respectivamente para: a) a linguagem é indicador decisivo da inclusão digital de um sujeito; b) durante o processo de inclusão digital o sujeito apresenta etapas de autonomia significativas e c) as práticas letradas digitais demonstradas em cada etapa correspondem a níveis distintos de letramento digital. As discussões realizadas nesse percurso teórico-analítico permitiram considerar, dentre outras questões, que a inclusão digital é fundamental para o sucesso do professor inscrito no ME.

ABSTRACT

Distance Education by means of Internet has become a very common and meaningful teaching modality nowadays. For the Government, teachers continuous training through this resource has appeared as an interesting possibility for qualifying this professional, once it can reach a huge number of people by apparent lower costs. Media in Education Course - ME (MEC/SEED/DPCEAD) is included in this context, with the purpose of training teachers for the pedagogical use of media in the classroom. There are only two requirements for the teacher's registering in this course: to have a teaching degree and minimal competence for digital literacy practice in order to deal with computer and Internet. Nevertheless, many teachers who attend the course do not fulfill the second requirement. However, due to the opportunity of continuing education, a teacher from the second version of the course in the state of Paraíba, assured her search for ways of mastering the required digital literacy practice, and then concluded she was digital included because of her participation in the course. Based on this data, this dissertation presents its main goal: to analyze the process of digital inclusion of a subject who was attending the ME program. The specific goals are: to characterize and interpret the process of digital inclusion by the subject who describes himself as a digital included teacher; to describe and interpret the route of one subject in ME basic level, concerning the digital practices demonstrated by him through the e-mails sent to the tutor, as well as through the tasks accomplished during the course. Therefore, we have adopted a qualitative approach methodology and have developed a case study. The *corpus* of this analysis is grounded in three instruments: semi-structured interview, e-mails and the teacher's tasks in the learning platform. Out of these three instruments we have chosen 29 excerpts from the informer's text which had both theoretical and analytical treatment according to some authors' studies: Buzato (2007) and Coscarelli (2007), concerning digital inclusion; Kleiman (1995 ; 2001), Soares (2002) and Hamilton & Barton (2002), with regard to literacy; Araújo, J. (2006 ; 2007), Ribeiro (2007) and Xavier (2005) in relation to digital literacy, among others who contributed to the data categorization in three moments: a) language in the migration process; b) search for autonomy and c) digital literacy presented. This categorization points out respectively to: a) language is a determinant indicator of a subject digital inclusion; b) during the process of digital inclusion the subject presents stages of meaningful autonomy and c) the digital literacy practices demonstrated in each stage correspond to different levels of digital literacy. The discussion provided in this theoretical and analytical route, among other aspects, allowed us to consider that digital inclusion is essential to the success of the teachers registered in ME course.

CAPÍTULO 01

1. O percurso da pesquisa: da contextualização à construção dos dados

1.1 – Estímulo e justificativa à pesquisa

Incluir-se digitalmente se constitui, hoje, como uma necessidade, para nós, membros da chamada "sociedade da informação". Esta, segundo Castells (1999) assim se caracteriza por ser aquela que recebe os impactos informacionais, entendidos aqui não como a metáfora do "projétil" que pode ser lançado sobre ou em direção a algo, destacada por Lévy (1999, p. 21), mas como sendo a "penetrabilidade das tecnologias de informação na vida diária das pessoas e no funcionamento e transformação da sociedade como um todo" (MIRANDA, 2000, p. 80). Assim sendo, Miranda (2000) acrescenta ainda que na sociedade da informação

a comunicação e a informação tendem a permear as atividades e os processos de decisão nas diferentes esferas da sociedade[...]. A sociedade passa progressivamente a funcionar em rede. O fenômeno que melhor caracteriza esse novo funcionamento em rede é a convergência progressiva que ocorre entre produtores, intermediários e usuários em torno a recursos, produtos e serviços de informação afins. (MIRANDA, 2000, p. 81)

Essa sociedade, que funciona em rede, que tem sua base no curso que a comunicação e a informação tomam. Conforme destacado por Miranda (Id. *Ibidem*), pode também ser compreendida pelo que Lévy (1999, p. 92) chama de *ciberespaço*, isto é, "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores." O autor explica ainda que essa definição para *ciberespaço* inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas a digitalização. Como forma de demonstrar a importância de compreender esse espaço que surge com a cultura digital, destacamos a opinião de Vilches (2003, p.32), para quem o ciberespaço é "o novo campo da economia, da cultura e do diálogo humano.

As definições apresentadas aqui por Miranda (2000), Lèvy (1999) e Vilches (2003) se respaldam com facilidade em nossa vida cotidiana, na qual a necessidade de incluir-se digitalmente parece ser cada vez mais irrefutável. Sacar dinheiro no banco, dar notícias aos parentes e amigos, consultar preços de mercadorias no supermercado, aquecer rapidamente a comida e até mesmo lavar a roupa na máquina, são apenas algumas atitudes simples de nosso dia-a-dia que são grandemente facilitadas através de comandos digitais. Outras tantas, mais aprimoradas, que suscitam inclusão nesse âmbito poderiam ser citadas, a exemplo do avanço crescente de cursos de profissionalização e formação continuada através da internet, que demonstram como a nossa sociedade tem se caracterizado pelo rápido processamento da comunicação e da informação através de recursos digitais. Assim, inserir-se nesse meio, nesse “novo” espaço, como já dissemos, constitui, hoje, uma necessidade dos membros dessa sociedade.

Desta forma, nosso foco nesta pesquisa é discutir sobre como se dá o processo de inserção nessa cultura digital, visto que nem todos participantes dessa realidade são nativos, ou seja, convivem com ela desde o nascimento, mas foram se adaptando, participando cada vez mais de práticas da cultura digital, enfim, foram migrando, a fim de usufruir dos benefícios e facilidades da mesma. Esse processo de migração, para alguns, segundo Vilches (2003, p.13), pode ser batizado como “nova ordem social.” Para o autor, “essa ‘nova ordem’ se expressa numa sociedade digital que é, simultaneamente, território de desenvolvimento econômico e centro das comunicações.”

Nesse contexto, convém uma discussão sobre migração digital. Numa primeira acepção do termo compreende-se que migrar significa sair de um lugar em direção a outro, ou seja, ir para um novo lugar. E migrar digitalmente, como se traduziria? De acordo com Vilches (2003, p.17)

A migração digital diz respeito, em primeiro lugar, a sujeitos interconectados que chegam à nova fronteira da comunicação e do real. Essa nova fronteira, que alguns chamam de ciberespaço, é um novo espaço de pensamento e de experiências humanas, formado pela coabitação de antigos meios e novas formas de hiper-realidade.

Nessa perspectiva, o estímulo a este estudo surgiu quando uma docente da turma do curso Mídias na Educação – doravante ME¹- que acompanhei como tutora durante parte do ano de 2008, declarou-se incluída digitalmente a partir da participação no curso. Assim, compreende-se: antes da participação no curso a informante ocupava o lugar de estrangeira nesse *ciberespaço*, isto é, distanciava-se das práticas comuns àqueles considerados nativos, que, se tratando desse *ciberespaço*, podem ser chamados de nativos digitais². Desta forma, é possível inferir que antes da participação no ME a informante era estrangeira digital porque não participava, como os nativos digitais, das práticas que conduzem, cada vez mais, o cotidiano das pessoas nessa sociedade da informação. Como o mercado hoje exige atualização de praticamente todo e qualquer profissional e as oportunidades para tanto, dependendo da área de atuação, ainda são reduzidas, a informante deve ter percebido no curso ME uma chance de se capacitar. Diante dessa situação, a partir da declaração feita, ela dá indícios de que rompeu a fronteira da exclusão, foi naturalizando-se, isto é, acostumando-se às práticas digitais e saiu do lugar social de iletrada digital ou mesmo de excluída, que ocupava no início do curso, e passou a ocupar o lugar de incluída digital, isto é, um “novo espaço de pensamento e experiências humanas”, conforme destacou Vilches (2003, p.17).

¹ ME – Mídias na Educação – programa promovido pela Secretaria de Educação a Distância – SEED-/MEC, voltado para a formação continuada à distância, via on line, de professores da rede pública de ensino, de diversas disciplinas, bem como por profissionais que exercem funções mais burocráticas na educação, como coordenadores e gestores de escolas.

² É um termo proposto por Prensky (*apud* FAJARDO, p. 11) para descrever uma geração que nasceu e cresceu numa sociedade permeada por tecnologias digitais, como computadores, *games*, celulares, tocadores digitais de música, câmeras de vídeo, internet, dentre outras.

A exclusão digital é caracterizada, segundo Oliveira (2006, p. 14) “pelas desigualdades geradas pelo não acesso às informações que as TIC³ proporcionam e o uso inteligente destas nos ambientes de trabalho.” O autor complementa que a exclusão digital do professor na atual conjuntura social representa uma fragilidade na sua formação e é um complicador para a construção de uma sociedade mais equitativa e cidadã. E, sendo assim, mediante tantas dificuldades ainda enfrentadas para a inclusão digital (que passaremos a chamar ID) de docentes, ter, num universo de 45 cursistas⁴ acompanhados por nós no curso ME, alguém que, espontaneamente, se declara “incluído digital” passou a ser nosso interesse científico.

Como o principal objetivo do ME é integrar as mídias de forma pedagógica em sala de aula e não, de forma direta, por incluir digitalmente seus cursistas, pois subentende-se que, para participação no mesmo os sujeitos já se apresentem com um nível mínimo de ID, este estudo pode apresentar uma validade significativa porque destaca uma situação concreta na qual um sujeito transgride às regras e, com isso, consegue transformar sua realidade pessoal e profissional, conforme buscou-se comprovar nas considerações analíticas desta dissertação.

A necessidade de a informante pronunciar-se pode estar diretamente relacionada à sua percepção de ter ultrapassado a “fronteira da comunicação e do real”, mencionada por Vilches (2003), e, assim, reconhecer-se como membro desta sociedade da informação. Uma vez membro dessa sociedade e não participando efetivamente dela, porque não conseguia responder às demandas de comunicação e informação exigidas, a informante, possivelmente, se percebia como uma estrangeira no contexto da formação continuada via EaD *on line*, pois não usufruía, como outros,

³ Tecnologias de Informação e Comunicação, que preferimos tratar neste trabalho inserindo o aspecto digital, assim, adotamos TDIC, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por acreditarmos ser mais abrangente e próprio ao nosso trabalho do que apenas TIC.

⁴ Total de professores-cursistas da turma que eu tutoriava durante a minha participação no ME.

das potencialidades dessa realidade. Ao passo que ela começa a desfrutar, de alguma forma, das potencialidades e vantagens que outras pessoas já desfrutavam, sente-se naturalizada na comunidade, interconectada e, portanto, capaz de declarar-se incluída.

Segundo o dicionário Houaiss versão digital 2.0.1, inclusão significa: estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, compreendido dentro de algo, ou envolvido, implicado em; introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo; relação entre duas classes tal que os elementos constitutivos de uma se encontram entre aqueles da outra, tal como diz Vilches (2003, p. 17), ao definir *ciberespaço como* sendo o espaço onde “coabitam” antigos meios e novas formas de “hiper-realidade”.

Desta feita, o que é então a ID, como ocorre esse processo? Segundo Buzato (2007, p. 37) a “expressão inclusão digital está ligada a discursos diversos e muitas vezes divergentes.” Os veículos de comunicação social são, segundo o autor, responsáveis por um sentido mais geral sobre o tema da ID, qual seja: ID equivaleria acesso aos artefatos técnicos e aos bens simbólicos relacionados às TIC.

Buzato (2007, p. 37) afirma que “a idéia de que acesso equivale a inclusão é bastante problemática”. O autor esclarece que, no caso das TDIC, acesso não é um conceito binário, do tipo “ter ou não ter”. Ele diz: “a exclusão, no caso da Internet, não se manifesta apenas pela falta de acesso (como seria o caso da eletricidade e do saneamento básico), mas nas consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso.”

As conseqüências destacadas por Buzato (2007), aliadas à declaração da informante, parecem demonstrar que a ID constitui-se muito mais como um fenômeno social do que apenas técnico. Assim, consideramos a situação de inclusão aqui estudada como sendo própria da Linguística Aplicada⁵, pois, no dizer de Moita Lopes

⁵ Doravante LA

(2006, p. 96) “parece essencial que LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história.” Com isso, fortalece-se o fato de estarmos em um programa

De pós graduação em Linguagem e Ensino e estudarmos sobre um processo de inclusão, que, antes de mais nada, é um processo social, e, portanto, que envolve linguagem.

Nesse nível de discussão sobre linguagem, é também de grande relevância entender que práticas letradas e que tipos de letramentos vêm sendo requeridos ou mesmo desenvolvidos no contexto da EaD *on line*. Estudos sobre letramento, a exemplo de KLEIMAN 2001, SOARES, 1998, BARTON & HAMILTON 1998, ARAÚJO, 2007, ARAÚJO, J. & DIEB, 2009, RIBEIRO 2008, XAVIER 2005, têm apontado para vários tipos de letramentos, tais como: midiático, escolar, digital, profissional, que consideram as práticas letradas utilizadas em contextos específicos de uso da linguagem.

Como o foco neste trabalho é a ID, o letramento que mais interessa às discussões aqui é o digital⁶. Todavia, acreditamos que, pela essência da prática docente⁷, o professor, precisa lançar mão de vários tipos de letramento; em outras palavras, precisa ser multiletrado⁸, o que inclui também ser letrado digitalmente, pois, a nosso ver, é o multiletramento⁹ que pode constituir um sujeito proficiente nas esferas da comunicação e da informação. Essa característica, por refletir a capacidade que uma pessoa tem de transitar em diferentes fontes de linguagem, é o que pode ter

⁶ Passaremos a tratar a partir de então como LD.

⁷ A prática docente interessa diretamente nesta dissertação pelo objeto de pesquisa ter surgido com minha participação como tutora no curso de formação continuada de professores - ME. Diante de tal situação e como fazemos um estudo de caso com um sujeito que é professor, a prática docente torna-se, inevitavelmente, questão a ser discutida em algumas ocasiões durante o texto.

⁸ Dionísio (2006, p.131) afirma: “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

⁹ Para Moita Lopes (2006, p. 92) compreende-se também por letramentos multissemióticos.

favorecido a informante no processo de migração de estrangeira digital à naturalizada e posteriormente à incluída. Saber como ocorreu esse processo de ID da docente, suas características e peculiaridades, poderá contribuir para outros projetos, além do ME, e políticas que visem à formação continuada do professor em ambiente digital, pois, mesmo sendo o computador um equipamento com infinitas potencialidades, ele não ensina, “é necessária a presença do professor, ele é quem orienta, observa, analisa, propõe e define a eficácia de sua utilização em sala de aula”(Oliveira, 2006 p. 18).

Logo, preparar o docente para o uso efetivo das TDIC em sua vida profissional bem como pessoal constitui-se uma necessidade urgente na atualidade. Cabe então às políticas públicas e programas já existentes nesse sentido, o aprimoramento constante de suas propostas de ID. Esperamos que este estudo possa apresentar algumas luzes a esse respeito.

1.2 – O contexto social em que se insere a pesquisa

1.2.1 – O Programa ME

O ME – é um programa de educação a distância que faz parte de um projeto maior, o Proinfo. Criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação – MEC -, este programa é desenvolvido pela SEED¹⁰, por meio do DITEC¹¹, em parceria com as Secretarias Estaduais e algumas Municipais de Educação. Tem como objetivo fundamental promover a capacitação de professores para o uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas de todo o Brasil. Para isso, o Proinfo atua em três frentes, quais sejam:

¹⁰ Secretaria de Educação a Distância

¹¹ Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Há informações que em 2008 esse projeto saiu da SEED e ficou sob responsabilidade da Capes na DED, Diretoria de Educação a Distância. Fonte: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2902-programa-midias-na-educacao-tera-nova-estrutura-curricular>

- a) Implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas públicas de educação básica;
- b) Capacitação dos professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias nas escolas e inclusão digital;
- c) Oferta de conteúdos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED-MEC.

A atuação do MEC/DITEC/SEED nessas três frentes de trabalho conta com ações distintas. Por exemplo, para a primeira frente mencionada, ressalta-se a implantação dos NTE's¹² – que são locais dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Atualmente existem cerca de 370 núcleos distribuídos por todos os Estados da Federação.

Já no tocante à segunda frente de atuação, destacam-se programas como o ME que, com estrutura modular, visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos – de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Tendo como alvo os profissionais de educação, o ME pretende formar um aprendiz crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção de textos verbais e não verbais nas diversas mídias.

Quanto à última frente de atuação do Proinfo, salientam-se iniciativas como o Portal do Professor¹³, ambiente no qual o docente pode se cadastrar e ter acesso a

¹² Núcleos de Tecnologia Educacional

¹³ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

inúmeras informações e recursos diversos, tais como sugestões de aula e conteúdos, que podem auxiliar na sua prática profissional.

Feitos tais esclarecimentos, focaremos nossa atenção, a partir de agora, para um dos programas que traduzem a segunda frente de atuação do Proinfo, o ME. Este programa visa permitir ao professor realizar diferentes percursos de aprendizagem com certificação. Por essa razão, estão previstos no ME três níveis de certificação que constituem os ciclos de estudo: Ciclo Básico, com 120 horas de duração e tem certificação de curso de Extensão; Ciclo Intermediário, com 180 horas e certificação equivalente a curso de Aperfeiçoamento; por fim, chega-se ao Ciclo Avançado que prevê 360 horas e certificação equivalente à curso de Especialização ou Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Figura 01: Níveis de certificação do ME



Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index.htm>

Sua operacionalização é feita pela SEED/MEC em parceria com Secretarias de Educação e Instituições Públicas de Educação Superior – estas, responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos, assim como pela seleção e capacitação

de tutores. A proposta educacional do ME revela-se pelo foco na pedagogia da co-autoria, na integração de tecnologias, na democratização e flexibilização do acesso à formação e no trabalho colaborativo do aprendiz. Em razão de tudo isso, o ME pretende ser uma referência para cursos *on-line*.

Este programa tem a maior parte de seu funcionamento a distância a partir do uso da plataforma E-proinfo, exclusivamente desenvolvida para promover cursos de formação a distância *on line*, cujos tutores e cursistas recebem um treinamento para aprender a navegar em suas ferramentas antes de iniciar o curso.

Figura 02: Plataforma de acesso ao curso



Fonte: <http://www.eproinfo.mec.gov.br/>

Na Paraíba¹⁴, esse programa é viabilizado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG –, 300 cursistas-professores de todo o Estado, foram matriculados na segunda versão do curso, que aconteceu de dez. 2007 a jun. 2008, período de nossa participação na tutoria, oportunidade na qual construímos do objeto de pesquisa. A terceira versão do curso no Estado foi encaminhada no mesmo ano, com a perspectiva de atender um número três vezes maior do que a segunda, o que

¹⁴ Não fizemos referências a outros estados da federação tendo em vista que este foi que nos possibilitou a realização deste trabalho.

nos indica que propostas de formação continuada a distância, como esta, merecem, de fato, serem estudadas com rigor metodológico e olhar científico.

Ao estudar o funcionamento de iniciativas educacionais como a do ME, consideramos significativo o impacto que elas têm provocado na formação dos que a têm recebido, a exemplo da informante destacada nesta pesquisa. Desta feita, este estudo justifica-se porque pode, em algum momento, servir de sugestão aos organizadores de iniciativas como a do ME, visando um possível aprimoramento.

A SEED do MEC, por meio de programas como esses, tem como principais finalidades garantir a educadores e educandos das escolas públicas brasileiras a democratização de acesso e domínio das linguagens de informação e comunicação, difundir o uso das TDIC no ensino público e também incentivar a utilização sistemática da modalidade de EaD *on line* no Brasil. Todavia, ressaltamos que tais finalidades para com as TDIC somente podem ser alcançadas se estiverem diretamente associadas a um plano de inclusão, caso contrário, dificilmente serão alcançadas.

Tendo, pois, tais intuítos, o ME apresenta os seguintes objetivos (Brasil, 2006)¹⁵:

Objetivo geral:

- Contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial, professores da Educação Básica, tornando-os capazes de produzir e estimular a produção dos alunos nas diferentes mídias, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.

Objetivos específicos:

¹⁵ Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

- Identificar aspectos teóricos e práticos referentes aos meios de comunicação no contexto das diferentes mídias e no uso integrado das linguagens de comunicação: sonora, visual, impressa, audiovisual e informática, destacando as mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem;
- Explorar o potencial dos Programas da SEED/MEC (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola) e os desenvolvidos por IES ou Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no Projeto Político Pedagógico da escola, sua gestão no cotidiano escolar e sua disponibilidade à comunidade;
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias;
- Elaborar projeto de uso integrado das mídias disponíveis.

Por estar ainda em sua fase de implementação e com adaptações, ajustes e correções, enxergamos nesse programa um excelente laboratório de experiências onde podem ser observadas as ações, decisões e gestos de aprendizagem dos sujeitos-cursistas em constante processo de aquisição de conhecimento útil à sua prática docente. Para ser cursista deste programa, o docente que dele deseje participar precisa dominar o manuseio básico do computador:

- saber ligar, reiniciar e desligar corretamente a máquina,
- escrever em um processador de texto, imprimir o texto que escreveu ou outro que desejar;
- manipular com desenvoltura as formas simples de navegação na internet, tais como: abrir um navegador, fazer pesquisa utilizando um serviço de busca, abrir uma conta de e-mail em servidor de internet, receber e enviar mensagens, além de conseguir anexar documentos.

Tendo demonstrado o perfil de cursista exigido pelo ME, discorreremos no próximo item sobre a professora em estudo nesta dissertação, que, no nosso entender, representa o perfil de grande parte dos cursistas do ME ao ingressarem no programa.

1.3 – De estrangeiro a naturalizado: caracterizando a docente imigrante.

Nossa informante tem 42 anos de idade e 12 de docência. Fez magistério durante o Ensino Médio e como formação superior fez Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com conclusão no ano de 1998. Atua como docente nas redes municipal e estadual de ensino da cidade de Campina Grande, na Paraíba. Na rede municipal ela trabalha com o ensino fundamental I, nos turnos da manhã e da tarde, e na rede estadual com o fundamental II, no turno da noite, tendo assim uma carga horária de 60h semanais em cada instituição. É cursista regular da segunda versão do ME no estado, veiculado pela UFCG e cumpre atualmente o ciclo intermediário do curso. Quando ingressou no curso afirmou não ter nenhuma habilidade com o computador e precisar do auxílio do filho de 8 anos (à época) para poder manusear a máquina e prosseguir com o curso. Com alguns meses que participava do ME declarou-se incluída digitalmente e atribuiu esse fato ao ingresso e participação no curso.

Diante do histórico apresentado para a caracterização da informante, apresentamos a seguinte figura:

Figura 03: Choque tecnológico

Choque tecnológico

Não é difícil perceber o sotaque analógico dos mais velhos. Abaixo, as principais atitudes dos "nativos" e dos "imigrantes" digitais

IMIGRANTES

Quem nasceu antes do computador provavelmente ainda tem uma **agenda em papel** com contatos telefônicos. Isso não significa que os números não estejam na memória de seus celulares e computadores. A agenda física é uma segurança



Memória

Os imigrantes raramente experimentam um novo software **antes de ler o manual**. Quando o fazem, convivem com a sensação de que o sistema está prestes a travar e que vão perder seus arquivos



Inovação

Consultam primeiro os livros e atlas para depois fazer a busca na internet. Têm mais dificuldade em navegar pelos hiperlinks. **Confiam mais nas fontes impressas**, como jornais e livros, que no conteúdo da rede



Busca

Quando querem encontrar os amigos, **telefonam e marcam**. Raramente vão para um encontro que foi marcado por e-mail ou MSN sem antes checar. Grande parte dos imigrantes se relaciona na rede apenas com pessoas conhecidas



Sociabilidade

Cansam com frequência ao ler textos longos na tela. Têm o hábito de imprimir desde notícias até e-mails para lê-los em papel



Leitura

NATIVOS



Os nativos acham desperdício decorar números de telefone. Eles gravam em que posição está o contato. Por exemplo, mãe: "1". **O medo não é perder o que é digital**, mas estar com números desatualizados

Manual? Que manual? Como conhecem a lógica da programação dos softwares, não têm receio de navegar e descobrir as funções de um novo programa na prática



A rede sempre é a primeira fonte. **Acreditam que os sites têm mais informações que os livros e enciclopédias impressas**. Para os nativos, tudo pode ser localizado pela internet, até mesmo o conteúdo dos livros impressos



Se falam por comunicadores instantâneos e sites de relacionamento. **Não necessitam da presença física para se comunicar**. Muitos nativos têm a primeira experiência de namoro na rede



Lêem tudo, do noticiário a livros, em arquivos digitais. **Não se incomodam com a tela pequena** nem com as letras miúdas. Nem sempre seguem a ordem do texto original ao ler: podem começar pelo final, por exemplo.



Fonte: Revista Época, n.º 486 – 10/09/2007. Disponível em:

<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78998-6014-486,00-OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html>

A categorização destacada na figura 3 foi proposta por Marc Prensky¹⁶ e busca mostrar as diferenças entre os “nativos digitais” da sociedade da informação, isto é, aqueles que nasceram da década de 80 em diante, e os “imigrantes digitais”, que são aqueles que nasceram antes desse período e que, portanto, assistiram ao nascimento da internet e estão se adaptando a ela e a sua presença cada vez mais intensa na vida contemporânea, como é o caso da informante deste estudo.

Nesse sentido, destacamos agora a figura 04, que é um “teste” proposto pela revista Época, como finalização da reportagem “Filhos da era digital”. Esse “teste” foi respondido voluntariamente pela informante, a nosso pedido, já nos dias finais de produção desta dissertação. Fizemos esta solicitação tendo por finalidade que esse “teste” pudesse ser também um instrumento que nos auxiliasse na construção da caracterização da informante Assim, com base na categorização proposta na figura 03 e no percurso da informante descrito no início deste tópico, podemos reconhecê-la como sendo uma “imigrante digital”. Mas, esse reconhecimento também vem por parte da própria informante, é o que procuramos demonstrar através da figura 04.

¹⁶ Educador americano, autor do artigo “Digital natives, digital immigrants” (2001). Também escreveu os livros “Digital Game-Based Learning” (2001), “Don’t Bother Me Mom - I’m Learning” (2006) e tem ensaios sobre aprendizagem e ensino.

Figura 04: "Teste você é imigrante ou nativo"

TESTE Você é imigrante ou nativo?

Para cada um dos itens abaixo, marque um número de 1 a 5



- 1 = Discordo inteiramente
 2 = Discordo em parte
 3 = Não concordo nem discordo
 4 = Concordo em parte
 5 = Concordo inteiramente

Sempre tenho receio de perder arquivos quando uso o computador.	1 2 3 4 5
Quando tenho de fazer uma pesquisa no trabalho ou na escola, recorro primeiro a livros impressos.	1 2 3 4 5
Anoto e-mails e números de telefone em agenda de papel.	1 2 3 4 5
Quando meus amigos marcam pela internet um encontro, sempre ligo depois para confirmar.	1 2 3 4 5
Tenho dificuldade para ler textos longos na tela. Sempre prefiro imprimir o texto para ler no papel.	1 2 3 4 5
Quando tenho de instalar programas no computador, recorro ao manual ou peço ajuda a um técnico.	1 2 3 4 5
Quando meus músicos favoritos lançam um álbum, compro o CD na loja.	1 2 3 4 5
Se um assunto me interessa muito, prefiro me informar sobre ele em jornais e revistas impressos.	1 2 3 4 5
Nunca usei vários recursos digitais simultaneamente, como conversar na internet enquanto ouço um iPod.	1 2 3 4 5
Conheço pessoalmente a maioria das pessoas que integram minha lista de contatos em sites como Orkut e MSN.	1 2 3 4 5
Não jogo games on-line nem fiz amigos virtuais nesse tipo de passatempo.	1 2 3 4 5

RESULTADO: se o total de pontos for inferior a 33, você é um "nativo digital". Se for igual ou superior a 33, você é um "imigrante digital".

Fonte: Revista Época, n.º 486 – 10/09/2007. Disponível em:
<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG78998-6014-486,00-OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html>

Conforme orientação dada no "teste", as respostas da informante seguiram a seguinte sequência: 5, 4, 2, 1, 4, 5, 4, 3, 5, 1, 4. O resultado da soma dessas

respostas foi 38, que, segundo orientações da figura 4, classifica o informante do teste como imigrante digital.

O processo de migração da informante, que é reconhecido por ela própria ao, sobretudo, declarar-se incluída digitalmente e disponibilizar-se a responder esse “teste”, pode também ser verificado nas figuras que seguem:

Figura 05: Fórum Sistema operacional e seus aplicativos – “A”



Figura 06¹⁷: Conversa MSN com a informante



A figura 05 – fórum sistema operacional e seus aplicativos - demonstra que os conhecimentos e práticas da informante a respeito das TDIC são reduzidos e não

¹⁷ Esta figura não faz parte de nosso corpus de análise, foi utilizada aqui como instrumento complementar para a compreensão do processo de migração da informante. A figura representa um trecho de uma conversa informal da pesquisadora com a informante em 19/06/09.

apresentam um maior envolvimento dela com essas tecnologias. Mesmo assim, a informante já dá indícios de inclusão, pois já faz, ainda que de forma tímida, uso dessas tecnologias. Transcorridos 15 meses da ocorrência do fato descrito na figura 05, a informante se apresenta utilizando naturalmente a internet para conversar através de um programa de mensagens instantâneas, como pode ser verificado na figura 06 – conversa MSN com a informante. Esta, também traz em sua constituição outros indícios de migração para a cultura digital, tal como foi abordado pelas figuras 03 e 04. São exemplos desses indícios na figura 6: a linguagem, por vezes abreviada, como “vc” e noutras vezes com representações da oralidade, como na repetição da consoante “K” para significar uma risada; o anúncio de fazer parte de um site de relacionamentos.

As situações apresentadas nas figuras 05 e 06 indicam um processo de migração sem maiores dificuldades, porém, ressaltamos que a condição de “imigrante digital” ainda é o que caracteriza a informante tendo em vista que todas essas práticas digitais vêm sendo acrescentadas à sua realidade mas não a acompanhavam há muito tempo de sua vida, sobretudo não podemos afirmar que mudanças significativas ocorreram em sua vida pessoal e profissional.

1.4 – Inquietações, suposição e objetivos

O perfil orientado para o ingresso no curso ME faz subentender que os candidatos à participação devem apresentar mínimas características de ID, tendo, de tal modo, um perfil ideal para fazer o curso. Entretanto, conforme pudemos perceber durante o período da atividade da tutoria, um número bastante reduzido de cursistas que ingressam no ME é que atende a esse perfil. Dentre os muitos que não se encaixavam nesse perfil, encontrava-se nossa informante, que, no início do curso, segundo ela própria, sequer atendia a primeira necessidade do perfil, isto é, saber ligar e desligar corretamente o computador. Mesmo assim, a informante transcende às

exigências do perfil e, contrariamente ao que ocorreu na maioria dos casos semelhantes que acompanhamos, não desiste e consegue progredir no curso, de modo, inclusive, a declarar-se em público incluída digitalmente a partir do ingresso e participação no ME.

Diante disto e considerando a aparente pertinência dos programas de EaD *on line* para finalidade de formação continuada de docentes e em contrapartida as dificuldades de inclusão de muitos desses profissionais nesse contexto duas questões nos parecem exigir uma investigação científica, a fim de respondê-las. São elas:

1- Que aspectos são indicadores do processo de inclusão digital a partir da participação no Programa ME?

2- Que práticas letradas são mobilizadas pelo professor que se autorreferencia incluído digitalmente ao participar do curso de formação continuada a distância promovido pelo Programa ME?

Tais perguntas foram formuladas tendo por base a seguinte suposição: as autoreferências do sujeito analisado presentes nas respostas às atividades dos módulos, e-mails e entrevista, bem como nossa observação enquanto tutora do ME, apontam para uma possível aquisição de práticas letradas digitais e uma consequente inclusão digital deste sujeito.

Assim, elaboramos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

Objetivo Geral:

- Analisar o processo de inclusão digital de um sujeito vinculado, como cursista, ao programa ME.

Objetivos Específicos :

- Caracterizar e interpretar o processo de inclusão digital descrito pelo sujeito que assim se autorreferencia, como incluído digitalmente;
- Descrever e interpretar o percurso de um sujeito no ciclo básico do ME, no que diz respeito às práticas digitais demonstradas por ele nos e-mails enviados à tutora e na realização das atividades dos módulos;

A partir das inquietações levantadas, da suposição mencionada e dos objetivos apresentados, destacamos dois eixos teóricos norteadores para nossa investigação e análise: o conceito de inclusão digital e o de letramento e digital. Utilizaremos os estudos realizados por Kleiman (2001), Signorini (2006, 2007), Rojo (2000), Bezerra (2005; 2007), Marcuschi (2004), Xavier (2005), Ramal (2002), Silva (2006), Araújo (2007) e Araújo & Dieb (2009) entre outros. Conceitos e definições diversas desenvolvidos por esses pesquisadores contribuíram conosco no trabalho de buscar estabelecer a articulação entre a linguagem, a tecnologia e a educação, bem como nos auxiliaram a entender o papel da inclusão digital na formação do profissional de educação a partir de sua inserção no mundo digital viabilizada pelo curso supracitado na modalidade a distância.

1.5 – Aspectos metodológicos

Diante das considerações realizadas, esta pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo de caso¹⁸ e, desta feita, segundo orientações de André (1995) e Moreira & Caleffe (2006), como sendo de natureza qualitativa¹⁹.

¹⁸ De acordo com Ventura (2007, p. 384) há na literatura diferentes posicionamentos sobre a origem do estudo de caso. Dentre estes, a autora destaca alguns, a exemplo dos que dizem que o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada; Outro posicionamento mencionado pela a autora é o de que como modalidade de pesquisa, o estudo de caso origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago, e posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades, etc.

¹⁹ Segundo Araújo J. (2006, p.130) diz respeito a uma concepção de ciência mais alargada, que a partir da segunda metade do século XIX passou a ser chamada de pesquisa qualitativa.

A opção por uma pesquisa qualitativa se impôs como um desdobramento natural do raciocínio desenvolvido. Esse tipo de pesquisa apresenta os aspectos da realidade social como sendo um dos fatores determinantes para sua realização.

Segundo Neves (1996, p.1), os “estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos”. Nesse sentido Godoy (*apud* Neves, 1996 p. 1) enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- 1- o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2- o caráter descritivo;
- 3- o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- 4- enfoque indutivo.

Para Araújo J. (2006, p.133), que também menciona critérios semelhantes para caracterizar pesquisa qualitativa, estes pontos “são importantes porque mostram que o controle, neste tipo de atividade científica, não se restringe aos índices numéricos subjacentes às variáveis, mas se espalha à interpretação dos fatos.”

De forma semelhante, Nascimento (2001, p. 144) também caracteriza a pesquisa qualitativa. Com esse pensamento, a autora destaca que esse tipo de pesquisa também pode ser conhecido por outras denominações, como: "estudo de campo", " estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "perspectiva interpretativa", "pesquisa participante", "pesquisa descritiva". Mediante essas nomenclaturas, inferimos que a pesquisa qualitativa se propõe a descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Por essa

razão, entendemos que o estudo de caso proposto nesta dissertação constituiu-se como uma significativa oportunidade de pesquisa dentro dos parâmetros da abordagem qualitativa de se fazer ciência.

No que tange às especificidades desse método de pesquisa, Stake (*apud* Ventura 2007, p. 384) chama atenção para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso, pois um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado, cujas partes são integradas.”

Em consonância a isso, André (1995, p. 30) comenta sobre estudo de caso de base etnográfica. A autora orienta que, para que o estudo seja estudo de caso etnográfico, deve preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente “que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.” Tal delimitação, segundo Ventura (*Id. Ibidem*, p. 386) justifica-se pela “preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí.”

Desta feita, nossa atividade enquanto pesquisadora busca compreender uma determinada unidade, o curso ME, atentando para o contexto em que esta unidade está inserida, qual seja, a formação de professores, e para as suas interrelações com um todo, que é a educação, de modo geral. Compreendendo tal unidade, buscamos examinar os processos pelos quais passou um participante, em especial, passou durante a parte introdutória do curso. Esses processos dizem respeito fundamentalmente à imersão desse sujeito no curso, à referenciação/ relato de suas práticas letradas quanto à utilização da tecnologia digital e, sobretudo, à sua mudança profissional e pessoal mediante participação na unidade de análise referida. Tal orientação consiste, pois, no que André (*Id. Ibidem*, p. 37) destaca a respeito da postura do pesquisador nas pesquisas de abordagem etnográfica. Para a autora,

o observador não pretende comprovar teorias nem fazer 'grandes' generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

No que diz respeito à pesquisa de caráter etnográfico, Araújo, J. (Id. *Ibidem*, p. 135) afirma que se constitui como “um método promissor de estudo para as ciências humanas de modo geral. Para o autor, estudos com essa abordagem contribuem para que o fenômeno estudado não se “divorcie” do seu contexto, visto que este é um “grande provedor da construção de sentido que se dará aos dados.” Desta feita, Araújo, J. (*op. cit*), afirma que pesquisas com essa característica têm se tornado úteis na construção da compreensão das práticas sócias e assim têm migrado para a educação e áreas afins, tais como a Lingüística.

É pois com este raciocínio que dizemos que esta dissertação se enquadra, sobretudo, como sendo um estudo em Linguística Aplicada, tendo em vista que, nessa área de atuação, o pesquisador, apoiado primeiramente nos dados, que representam uma situação de ordem prática, busca subsídios em diversos campos do saber, com a finalidade de construir um conhecimento capaz de compreender a vida contemporânea. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006, p.101) comenta que:

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles os vivem. [itálico do autor]

Com base na afirmação de Moita Lopes (*op. cit*), os capítulos seguintes desta dissertação buscam considerar de forma conjunta teoria e prática, visto que ao passo que vamos tratando das concepções teóricas também vamos apresentando nossos dados, de modo que a teorização feita não se pretende abstrata, como enfatiza o autor.

1.5.1- Procedimentos e instrumentos utilizados

Como forma de manter uma maior interação com os cursistas do ME a coordenação da 2.^a oferta do curso, promoveu, em 28/04/08, uma palestra intitulada "Inclusão digital e formação de professores". Na ocasião, após discorrer sobre aspectos da inclusão digital, o palestrante abriu espaço para a participação da platéia querendo saber quem se sentia incluído digitalmente diante das considerações que ele havia feito, a informante declarou-se incluída digitalmente e deu um depoimento de como ocorreu esse processo em sua vida. Nenhuma outra pessoa manifestou-se de modo semelhante naquela oportunidade e, sendo assim, inferimos que a situação representava uma singularidade passível de análise. Como a informante já era cursista da turma que tutoriávamos, apresentava assiduidade no cumprimento das atividades e foi a única da turma que fez uma declaração pública com esse nível de importância, consideramos que o acompanhamento mais sistemático do percurso dela no ME poderia nos demonstrar resultados científicos relevantes.

Passamos então a observar mais criteriosamente o comportamento da informante nas mais importantes ferramentas de interação de um curso via EaD *on line*, quais sejam, atividades na plataforma e os e-mails trocados com o tutor. Essas observações, aos poucos, foram demonstrando a necessidade de um contato mais próximo com os cursistas da turma sobre a temática da ID.

Assim, aproveitando a ocasião do último encontro presencial do ciclo básico, que aconteceu em 12/06/08, elaboramos uma entrevista semi-estruturada, com 6 perguntas sobre ID. Como ainda não havíamos definido entre um estudo de caso coletivo ou um instrumental, segundo a conceituação de Stake (*apud* ALVES-MAZZOTT, 2006, p. 641-642), convidamos todos os nossos cursistas presentes na ocasião, que eram 11, a responderem a entrevista. Nenhum deles se opôs.

Contudo, a informante era o único sujeito que apresentava uma continuidade no seu discurso sobre inclusão. Tal continuidade pode ser verificada através do acompanhamento sistemático dos e-mails enviados para a tutora e das atividades respondidas pela informante no ambiente de aprendizagem. A entrevista, assim, funcionou como elemento confirmador da importância de realizar um estudo de caso instrumental, no qual o interesse deve-se, de acordo com Stake (*Id. Ibidem*),

à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa (p. 641-642)

Alves-Mazzotti (2006, p. 642) explica tal posicionamento de Stake dizendo que, para o autor “o importante é otimizar a compreensão do caso ao invés de privilegiar a generalização para além do caso.” Por isso, o nosso comprometimento nesta pesquisa, é caracterizar e interpretar o processo de inclusão digital de um professor participante do ME e, assim, perceber como ele se insere e participa dessa sociedade com tantos avanços tecnológicos.

Entendemos que a inclusão digital de um sujeito na contemporaneidade representa muito mais do que a inserção dele em uma realidade de teclas e telas. Estar incluído digitalmente hoje, é, sobretudo, estar incluído socialmente, isso representa aqui o que Stake (*op. cit*) chamou de “compreensão de algo mais amplo”. Essa compreensão partiu exatamente da contestação de uma generalização, tal como coloca Stake. A informante do estudo de caso aqui proposto não atendia o perfil estabelecido pelo ME para participação no curso, mesmo assim insere-se na realidade do curso de tal forma que é capaz de declarar-se incluída digitalmente por causa de seu ingresso e participação no ME.

Diante deste fato, buscamos analisar o percurso dessa informante durante o Ciclo Básico do curso ME: como ela ingressou, que evoluções fez, qual nível de dificuldade, aceitabilidade, interação, alcançou no decorrer do período estabelecido

para início/conclusão do ciclo, de modo que pudesse declarar-se incluída digitalmente. Para tanto, os instrumentos utilizados foram: atividades realizadas por ela durante o cumprimento do Ciclo básico, os e-mails enviados à tutora e a entrevista semi-estruturada concedida na conclusão do ciclo. A tabela 01 – Constituição dos instrumentos de análise – traz maiores esclarecimentos sobre os instrumentos.

Tabela 1: Constituição dos instrumentos de análise

Instrumento	Quantidade	Ocorrência	Descrição
Entrevista	1	12/06/08	Com base no depoimento feito pela informante, realizamos com ela uma entrevista de áudio semi-estruturada, com 6 perguntas específicas sobre o que ela entendia por inclusão digital e como havia sido esse processo na sua vida. Na ocasião a informante ainda não sabia que fazia parte desta pesquisa.
Atividades	26	27/11/07 a 04/07/08	As atividades constituem uma das formas de interação entre tutor e cursista em curso de EaD. Esse total corresponde às atividades solicitadas pela equipe de tutoria durante o período do Ciclo Básico do ME, 2.ª versão e foi distribuído em diferentes ambientes de postagens, da seguinte forma: 17 fóruns; 7 bibliotecas e 2 diários de bordo.
E-mails	18	05/12/07 a 03/07/08	É uma das mais importantes formas de interação entre tutor e cursista. Durante o período de acompanhamento da informante esse foi o total de e-mails enviados por ela, no que diz respeito estritamente aos assuntos do curso ME.
Conversa MSN	1	19/06/09	A conversa foi proposta com objetivo de esclarecer algumas lacunas que tinham sido deixadas a respeito da caracterização do sujeito. Diante da pronta aceitação da informante, comunicamos do estudo de caso que realizamos a partir de seu depoimento e pudemos reforçar que houve, de fato, uma naturalização aos ambientes digitais de comunicação.
"Teste você é imigrante ou nativo?"	1	30/06/09	O "teste" foi proposto à informante como uma forma de contribuir na caracterização do sujeito. Também funcionou como uma forma de, decorrido todo o período da pesquisa, saber como a própria informante se caracterizaria, desta forma, este instrumento teve um caráter apenas complementar às análises realizadas.

No tocante à declaração/ depoimento realizado pela informante na ocasião da palestra "inclusão digital e formação docente", destacamos que não esta declaração

representou instrumento de análise propriamente dito, mas uma incitação à pesquisa e ao estudo de caso, isto é, o depoimento da informante não fez parte da construção do *corpus* de análise desta dissertação, bem como a conversa no MSN e o “teste você é imigrante ou nativo”. Estes, tiveram mesmo como a função principal preencher algumas lacunas sobre a caracterização da informante, o que não limita as potencialidades analíticas desses instrumentos, mas, diante das circunstâncias, eles também não constituíram o *corpus* de análise.

Assim, os três instrumentos mencionados na tabela 01, que compuseram um *corpus* de análise de 29 fragmentos de texto da informante e nos permitiu fazer uma apreciação de como ocorreu o processo de inclusão por ela descrito, foram os e-mails, as atividades e a entrevista. Esses 29 fragmentos de texto foram divididos nas tabelas 02, 03 e 04, que indicam a natureza do fragmento, o período de ocorrência e o assunto do fragmento. Portanto, seguem as tabelas:

Tabela 02: Constituição do corpus de análise - Entrevista

Natureza do fragmento	Ocorrência	Assunto	Fragmento
Entrevista	12/06/08	Processo de Inclusão digital da informante	(EX3) "...eu não sabia nem ligar o computador..."
			(EX4) "...eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet..."
			(EX6) "...antes eu era leiga totalmente no assunto..."
			(EX8) "... eu tô me sentindo incluída digitalmente "
			(EX12) "...coloquei a internet discada... teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente."
			(EX13) "eu não sabia nem ligar o computador..."
			(EX14) : "...de primeiro eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet. Chamava meu filho de 8 anos. Eu achava incrível, né? Eu com 41 e tinha que chamar meu filho pra me ensinar a ler..."
			(EX18) "...Hoje em dia já tô mais... né, já sei fazer todas as tarefas, já sei fazer as coisa todinha no computador..."
			(EX19) "...depois que eu tô fazendo o curso, eu vejo que o respaldo você trabalhando com as mídias, certo, mesmo que seja só essas duas, é..., a TV e vídeo e o rádio, né, eu vi que os meus alunos tiveram um avanço maior."
			(EX20) Entrevista "...A partir do momento que comecei a fazer 'a mídia' (se referindo ao ME) eu tive que comprar o computador pra minha casa, coloquei a internet discada, vi que não estava dando resultado, que pra eu fazer esse curso eu teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente... porque antes eu só ia pra lan house e era muito problemático fazer todas as atividades em lan house."
			(EX21) "... agora não tenho mais problema em acessar... entro e saio naturalmente..."
			(EX24) "... eu acho que o computador, a internet é que faz você ficar mais incluída digitalmente... o acesso à internet..."
			(EX29) "... agora não tenho mais problema em acessar."

Tabela 03: Constituição do *corpus* de análise - E-mails

Natureza do fragmento	Ocorrência	Assunto	Fragmento
E-mails	05/12/07	"Acesso á plataforma"	(EX2) "... tentei mais uma vez mas não obtive sucesso..."
	27/10/08	"Brasília"	(Ex5) "... queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo ..."
	27/10/08	"Brasília"	(EX7) "... hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema..."
	10/12/07	"Não entrei no site"	(EX10) "...recebi minha senha e login acessei o site..."
	02/06/08	"Projeto"	(EX11) "segue em anexo" (o texto foi postado como anexo e salvo na extensão docx. Nome do documento em anexo: "projetofinal.docx")
	15/12/07	"Ativ4"	(EX15) "...acho que meu filho apagou o seu e-mail e agora não sei o que é que tenho que fazer mande-me novamente e eu farei tudo como vc determinar..."
	12/12/07	"Trabalho"	(EX16) "...conto com sua ajuda diga-me passo a passo o que devo fazer..."
	14/12/07	"Atividades"	(EX17) "...fiz o possível ontem a noite e tentei fazer todas não sei se ficou certo, prometo a vc que na volta serei mais atenta, mnde-me dizer o seu conceito para que eu possa melhorar na volta.
	27/10/08	"Brasília"	(EX22) "...Olhe tenho muita vontade de participar, pois queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo e hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema..."
	15/12/08	"Atv4"	(EX26) "...acho que meu filho apagou o seu e-mail e agora não sei o que é que tenho que fazer..."
	06/12/08	"E-mail errado"	(EX27) "... so que descobri o motivo de não ter chegado a minha senha, vc colocou o meu email errado pois colocaste xxxxx@hotmail.com.br e não tem o br so e ate .com..."
	02/06/08	"Projeto"	(EX28) "segue em anexo" (o texto foi postado como anexo e salvo na extensão docx. Nome do documento em anexo: "projetofinal.docx")

Tabela 04: Constituição do *corpus* de análise - Fóruns

Natureza do fragmento	Ocorrência	Assunto	Fragmento
Fóruns	14/03/08	"Sistemas operacionais e seus aplicativos"	(EX1) "... não uso muito as tecnologias avançadas que muitos de vocês fazem uso..."
	06/04/08	"TV digital"	(EX9) "...concordo com vc..."
	14/03/08	"Sistemas operacionais e seus aplicativos"	(EX23) "... o Word já tem um suporte legal para a realização do meu trabalho que é digitar textos e provas quando preciso de tabelas uso o Excel o Power point conheço porém não faço uso."
	06/04/08	"TV digital"	(EX25) Fórum "...foi o meu filho que por duas vezes apertou em enviar antes que eu salva-se o texto." (abaixo aparecem duas postagens em branco no fórum)

Na tabela 04, apresentamos fragmentos provenientes de apenas um tipo de ambiente de postagem²⁰. Como é possível perceber na tabela 01, das 26 atividades selecionadas para o cumprimento do Ciclo Básico do curso, 17 solicitava dos cursistas a participação em fóruns, esse foi um dos motivos para optarmos somente pelos fóruns para somar-se a entrevista e aos e-mails e, assim, constituir o *corpus* de análise. Outro motivo da escolha dos fóruns em detrimento aos outros ambientes de postagem foi o fato de, na plataforma E-proinfo, os fóruns representarem o momento de maior interação entre cursistas-cursistas e cursistas-tutor, e muitas vezes a comunicação chega a ocorrer de forma síncrona nesse ambiente. Desta forma, o fórum constitui o ambiente de postagem de maior envolvimento dos cursistas, por isso também, se deu nossa opção por esse ambiente para, junto dos dois outros instrumentos, compor nosso *corpus* de análise.

A análise realizada nesta dissertação fundamenta-se em um princípio básico: a linguagem. Entendemos que é através da linguagem que damos legitimidade aos

²⁰ Segundo a *homepage* do E-proinfo, no *link* conheça o e E-proinfo, esses ambientes – fórum, diário de bordo e biblioteca – são denominados como ferramentas. Nós, contudo assumimos nesta dissertação a mesma posição de Ribeiro (2009, p.11) ao tratar o fórum como ambiente de postagem. A autora comenta que optou por essa denominação porque "se entende que estes ambientes correspondem a espaços com dadas especificidades de postagem das atividades de escrita e de interação."

acontecimentos e que, sendo assim, estes só passam a existir para nós mediante o uso da mesma. Em um processo de inclusão, a linguagem utilizada representa claramente o nível de inserção do sujeito no contexto. Desta feita, é pela linguagem também que é possível flagrar as etapas vivenciadas pelos sujeitos na busca pela inclusão. Por sua vez, essas etapas, sendo diferentes uma da outra, demonstram estágios de utilização da linguagem concernente a cada uma delas, ou seja, em cada etapa vivenciada demonstra-se um estágio de letramento diferente.

Com esse raciocínio elaboramos para esta dissertação três categorias de análise, quais sejam: 1- *Linguagem no processo de “migração”*; 2- *Busca pela autonomia* e 3- *Letramento digital mostrado*. Essas três categorias surgiram da necessidade de tentar capturar como ocorre o processo de inserção de um sujeito nessa cultura digital em que a atual sociedade está imersa. Assim, as categorias apresentadas servem para analisar os dados em diferentes momentos do processo de inclusão digital da informante. A organização aqui disposta para elas tem finalidade didática e não a de ordenar o processo de inclusão da informante em etapas estanques. Desta forma, apresentamos o escopo de cada categoria.

Na categoria 1 – **Linguagem no processo de “migração”** – buscamos analisar a linguagem usada pela informante sob dois aspectos: a) *formas de autorreferenciação*, a partir da quais conferimos como a informante faz referência a si própria no tocante ao seu processo de inclusão digital e b) *nível de domínio da linguagem digital*, a partir do qual verificamos como o sujeito emprega o léxico próprio desse contexto durante o processo de “migração” para uma cultura digital. Assim, a tabela 05 demonstra a estruturação desta categoria.

Tabela 05 : Constituição do *corpus* para Categoria 1 – Linguagem no processo de migração

Natureza do fragmento	Ocorrência	Assunto	Fragmento	Localização do fragmento na categoria	
				Formas de autoreferenciação	Nível de domínio da linguagem digital
Entrevista	12/06/08	Processo de Inclusão digital da informante	(EX3) "...eu não sabia nem ligar o computador..."	X	--
			(EX4) "...eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet..."	X	--
			(EX6) "...antes eu era leiga totalmente no assunto..."	X	--
			(EX8) "... eu tô me sentindo incluída digitalmente "	X	--
			(EX12) "...coloquei a internet discada... teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente."	--	X
E-mails	05/12/07	"Acesso à plataforma"	(EX2) "... tentei mais uma vez mas não obtive sucesso..."	X	--
	27/10/08	"Brasília"	(EX5) "... queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo	X	--

			“...”		
	27/10/08	“Brasília”	(EX7) “... hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema...”	X	--
	10/12/07	“Não entrei no site”	(EX10) “...recebi minha senha e login acessei o site...”	--	X
	02/06/08	“Projeto”	(EX11) “segue em anexo” (o texto foi postado como anexo e salvo na extensão docx. Nome do documento em anexo: “projetofinal.docx”)	--	X
Fóruns	14/03/08	“Sistemas operacionais e seus aplicativos”	(EX1) “... <u>não uso muito</u> as tecnologias avançadas que muitos de vocês fazem uso...”	X	--
	06/04/08	“TV digital”	(EX9) “...concordo com <u>vc...</u> ”	--	X

Na categoria 2 – **Busca pela autonomia** - ponderamos as manifestações claras de evolução da informante enquanto cursista, docente e pessoa que faz parte dessa sociedade permeada pela tecnologia digital. Para tanto, os dados foram separados em três momentos distintos da informante nessa categoria, quais sejam: (*demonstração de dependência, de superação e de inclusão*). A tabela 06 indica a ordenação dos dados conforme essa descrição.

Tabela 06 : Constituição do *corpus* para Categoria 2 – Busca pela autonomia

Natureza do fragmento	Ocorrência	Assunto	Fragmento	Localização do fragmento na categoria		
				Demonstração de dependência	Demonstração de superação	Demonstração de inclusão
Entrevista	12/06/08	Processo de Inclusão digital da informante	(EX13) “ <i>eu não sabia nem ligar o computador...</i> ”	X	---	---
			(EX14) : “ <i>...de primeiro eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet. Chamava meu filho de 8 anos. Eu achava incrível, né? Eu com 41 e tinha que chamar meu filho pra me ensinar a ler...</i> ”	X	---	---
			(EX19) “ <i>...Hoje em dia já to mais... né, já sei fazer todas as tarefas, já sei fazer as coisa todinha no computador...</i> ”	---	X	---
			(EX20) “ <i>...depois que eu to fazendo o curso, eu vejo que o respaldo você trabalhando com as mídias, certo, mesmo que seja só essas duas, é..., a TV e vídeo e o rádio, né, eu vi que os meus alunos tiveram um avanço maior.</i> ”	----	X	---
			(EX21) Entrevista “ <i>...A partir do momento que comecei a fazer ‘a mídia’ (se referindo ao ME) eu tive que comprar o computador pra minha casa, coloquei a internet discada, vi que não estava dando resultado, que pra eu fazer esse curso eu teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente... porque antes eu só ia pra lan house e era muito problemático fazer todas as atividades em lan house.</i> ”	---	---	X
			EX22) “ <i>... agora não tenho mais problema em acessar... entro e saio naturalmente...</i> ”	---	---	X
E-mails	15/12/07	“Ativ4”	(EX15) “ <i>...acho que meu filho apagou o seu e-mail e agora não sei o que é que tenho que fazer mande-me</i> ”	X	---	---

			<i>novamente e eu farei tudo como vc determinar..."</i>			
12/12/07	"Trabalho"	(EX16)	<i>"...conto com sua ajuda diga-me passo a passo o que devo fazer..."</i>	X	---	---
14/12/07	"Atividades"	(EX17)	<i>"...fiz o possível ontem a noite e tentei fazer todas não sei se ficou certo, prometo a vc que na volta serei mais atenta, mnde-me dizer o seu conceito para que eu possa melhorar na volta.</i>	---	X	---
18/12/07	"Ativ4"	(EX18)	<i>"... quanto a parte gramatical vou estudar mais um pouco, uma vez que sou formada em Matemática logo não tenho afinidade com o português..."</i>	---	X	---
27/10/08	"Brasília"	(EX23)	<i>"...Olhe tenho muita vontade de participar, pois queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo e hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema..."</i>	---	---	X

Na categoria 3 – **Letramento digital mostrado** – analisamos o estágio de letramento digital mostrado pela informante. As ações que a informante demonstrou realizar através dos instrumentos de análise nos fundamentaram para dividir os dados referentes a esta categoria em dois grupos: *letramento digital básico* e *de letramento digital intermediário*. Os dados não demonstraram ocorrências do *letramento digital avançado*, conforme conceituamos nesta dissertação. A tabela 07 apresenta a organização dos dados para esta categoria.

Tabela 07 : Constituição do corpus para Categoria 3 – Letramento digital mostrado

Natureza do fragmento	Ocorrência	Assunto	Fragmento	Localização do fragmento na categoria	
				Nível básico de Letramento Digital	Nível Intermediário de Letramento Digital
Entrevista	12/06/08	Processo de Inclusão digital da informante	(EX25) "... eu acho que o computador, a internet é que faz você ficar mais incluída digitalmente... o acesso à internet..."	X	---
			(EX30) "... agora não tenho mais problema em acessar."	---	X
E-mails	15/12/08	"Atv4"	(EX27) "...acho que meu filho apagou o seu e-mail e agora não sei o que é que tenho que fazer..."	X	---
	06/12/08	"E-mail errado"	(EX28) "... so que descobri o motivo de não ter chegado a minha senha, vc colocou o meu email errado pois colocaste <u>xxxxx@hotmail.com.br</u> e não tem o br so e ate .com..."	---	X
	02/06/08	"Projeto"	(EX29) "segue em anexo" (o texto foi postado como anexo e salvo na extensão docx. Nome do documento em anexo: "projeto final.docx")	---	X
Fóruns	14/03/08	"Sistemas operacionais e seus aplicativos"	(EX24) "... o <u>Word</u> já tem um suporte legal para a realização do meu trabalho que é <u>digitar textos</u> e provas quando preciso de tabelas <u>uso o Excel</u> o <u>Power point</u> conheço porém não faço uso."	X	---
	06/04/08	"TV digital"	(EX26) Fórum "...foi o meu filho que por duas vezes apertou em enviar antes que eu salva-se o texto." (abaixo aparecem duas postagens em branco no fórum)	X	---

Tal organização de análise nos ajudou a entender os diferentes momentos em que nossa informante lida com as ferramentas tecnológicas, tendo assim possibilidade de inserir-se no mundo digital e, por consequência, ampliar sua formação profissional e pessoal

Esses diferentes momentos por quais passa a informante no trato com as ferramentas tecnológicas foram dispostos nas categorias descritas considerando que a transição de “estrangeiro” – não conhecedor das normas e linguagem do ambiente – a “naturalizado” – conhecedor das normas e linguagem do ambiente – não ocorre abruptamente, mas sim de forma processual, como a maioria dos processos migratórios.

1.5.2 - Organização estrutural da dissertação

Com base nas considerações realizadas, esta dissertação está organizada em 4 capítulos que visam responder às perguntas formuladas e atender aos objetivos propostos.

No capítulo I – *O percurso da pesquisa: da contextualização à construção dos dados* – constam os aspectos de introdução da pesquisa. Neste capítulo tratamos do incentivo à pesquisa, da justificativa, das perguntas e objetivos e dos procedimentos metodológicos.

No capítulo II - *O percurso de migração: flagrantes do processo de inclusão digital* – discorremos sobre a transição de nossa informante da situação de “estrangeira” à “naturalizada” digital. Para tanto, neste capítulo, lançamos mão de teorias que abordam o tema da inclusão digital sob a perspectiva da relação que os sujeitos pretendem a essa inclusão têm com as TDIC. Autores como Araújo (2007), Lèvy (1999), Pereira (2007), Coscarelli (2007), Buzato (2007), dentre outros, foram importantes para a construção do referencial teórico deste capítulo. Nesse

contexto, apresentamos as categorias de análise *linguagem no processo de migração e busca pela autonomia*.

No Capítulo III - *percurso de naturalização: flagrantes do processo de letramento digital* - destacamos mais enfaticamente o percurso de naturalização de nossa informante à cultura digital. Para tanto, recorreremos às teorias do letramento e do letramento digital através de autores como Kleiman (1995; 2001), Soares (2002), Gee (2000), Hamilton & Barton (2002), Mey (1998), Coscarelli (2007), Ribeiro (2007), Xavier (2005) e outros. Mediante essas teorias, apresentamos a categoria de análise *letramento digital mostrado*, que indica o processo de naturalização de nossa informante à cultura digital através de dois momentos, quais sejam: nível básico e intermediário de letramento digital.

Por fim o capítulo IV – Considerações finais – no qual mencionamos as implicações e contribuições desta dissertação e apontamos algumas sugestões.

CAPÍTULO 02

2. O percurso de migração: flagrantes do processo de inclusão digital

Neste capítulo fazemos algumas considerações a respeito do conceito de ID e da ID docente. A partir desse embasamento realizamos a primeira parte de análise desta dissertação destacando alguns “flagrantes” do processo de ID de uma docente da educação básica.

Ao falarmos em ID, devemos deixar claro que não estamos falando somente de popularização ou mesmo democratização da informática, pois esses fenômenos não abrangem totalmente a problemática da inclusão. É bem verdade que o acesso aos recursos básicos para que um determinado sujeito chegue à inclusão está cada dia mais facilitado, mas, só isso, não garante a ID.

Desta forma, assumimos nesta dissertação um posicionamento semelhante ao de Warschauer (*apud* Buzato, 2007, p. 56), que diz que a ID situa-se na “interseção entre as TIC (vistas como infra-estrutura tecnológica) e a inclusão social (vista como objetivo ao qual tal base deveria estar subordinada)”. Buzato (*Id. Ibidem*, p 56) esclarece a concepção de Warschauer dizendo que para o pesquisador a ID é concebida como um “ciclo virtuoso” no qual os mais diversos recursos sociais devem contribuir para o uso efetivo das TDIC, as quais, nesta perspectiva, fortaleceriam os recursos sócio-culturais da comunidade, promovendo, assim, inclusão social. Desta feita, a inclusão social é percebida para além da forma binária, que se limita à posse ou não do capital, como enfatiza Buzato (*op. cit*).

Com esse pensamento, destacamos também que na concepção de Araújo (2007, p. 110) ter acesso às TDIC não é suficiente, para tal inclusão. A autora menciona a participação efetiva do sujeito como fator indispensável à inclusão digital e quando trata de participação frisa que esta não diz respeito somente ao acesso físico

às TDIC, mas, dentre outras coisas, a uma política favorável ao desenvolvimento do potencial discursivo dos sujeitos. Desta forma, segundo o que defende Araújo (Id. *Ibidem*), no tocante à inclusão digital, para que assim se considerem, incluídos, os sujeitos devem avançar, quanto às TDIC, da mera utilização funcional para o patamar de interatividade.

Na mesma perspectiva, Lèvy (1999, p. 238) declara que:

... o problema do 'acesso para todos' não pode ser reduzido às dimensões tecnológicas e financeiras geralmente apresentadas. Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço.

Com o pensamento semelhante ao de Lèvy (Id. *Ibidem*), Pereira (2007, p. 17) afirma que a ID é:

um processo que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e dos costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos deveres dos participantes daquele grupo onde está se incluindo.

As considerações destacadas por Lèvy e Pereira, somam-se as Warschauer (*apud* Buzato, 2007, p. 56) de modo que entendamos que a ID, atualmente, está inter-relacionada com questões de inclusão social, sendo desta forma impossível de se dissociar uma da outra. Com esse raciocínio, percebemos a ID como um fator de cidadania e, desta forma, promover a ID nessa sociedade da informação representa pensar numa sociedade mais igualitária. Sobre isto, Silva *et. al* (2005, p. 30) aponta como fundamental que "a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético, sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da 'cidadania digital' e contribuirá para uma sociedade mais igualitária, com a expectativa da inclusão social."

Percebendo a ID como um fator bastante amplo, Buzato (2007, p. 174-175) diz é possível destacar pelo menos três concepções estratégicas para a ID que se fazem presentes simultaneamente no Brasil hoje. São elas, segundo o autor:

Concepção 1 - uma noção de inclusão (digital) como ajustamento e/ou conformação às estruturas sócio-econômica e às desigualdades vigentes e vindouras, e continua a depositar no sujeito individual e/ou nos grupos (digitalmente) iletrados, o estigma da disfuncionalidade. Esta parece ser a concepção mais freqüentemente adotada por instituições oficiais tais como o sistema escolar e os programas de requalificação profissional promovidos pelos governos dos países ditos emergentes, tais como o Brasil.

Concepção 2 - radicalmente oposta à primeira, visa fomentar a apropriação crítica das TIC como forma de auto-afirmação cultural e de conscientização e mobilização político-ideológica para a transformação da sociedade. Tal visão coaduna-se com a perspectiva da educação crítica (não necessariamente conduzida pela escola) e acarreta uma noção de inclusão digital como um processo de conscientização e emancipação político-ideológica do sujeito através da tecnologia. Não por acaso, tal concepção tem sido posta em prática majoritariamente pelos assim chamados "movimentos sociais" e organizações não-governamentais dedicadas à educação popular, ao menos no caso do Brasil.

Concepção 3 - a inclusão digital não é nem um estado de adequação às novas estruturas de poder, nem o resultado da aplicação da racionalidade crítica a formas organizadas e disciplinadas de conscientização e resistência, mas um processo criativo, conflituoso e, até certo ponto, auto-gerido de apropriação e "enunciação" das TIC, o qual não se reduz aos limites e às maneiras de ser projetadas pelo local-tradicional, nem se rende passivamente à hegemonia do global-moderno. Podemos

incluir, no amplo leque dessas manifestações, desde as formas de expressão artística mediadas por tecnologias digitais criadas por jovens que habitam as favelas do Rio, São Paulo, Recife ou Salvador, até a apropriação do *flash mob*²¹ ou do *telemarketing* por facções criminosas instaladas nos presídios do País. [itálicos do autor].

Buzato (*op. cit.* p. 43), ao postular essas três concepções para ID no Brasil, comenta que elas operam ao mesmo tempo no país e isso não chega a ser contraditório. O autor explica que isso é devido a heterogeneidade de nosso país, portanto, elas não se anulam e nem competem entre si, tanto é assim que, para o autor, não é pouco provável que um é sujeito experimente, de forma simultânea, essas três formas de se incluir digitalmente.

Diante dessas concepções postas por Buzato (*op. cit.*, p. 44) para identificar o processo de ID no Brasil, torna-se ainda mais importante compreender que a ID envolve vários outros fatores que não somente a aquisição do equipamento.

Nesse contexto dizemos também que (se) incluir digitalmente requer dos indivíduos uma mudança de práticas, sobretudo no que diz respeito ao manuseio de informações. Corroborando com nosso pensamento, Pereira (*op. cit.* p. 44) destaca que “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.”

Um outro ponto que se mostra relevante mencionar ao tratarmos da ID é exatamente a questão da informação. Acerca disso, lembramos o que diz Silva (*op. cit.* p. 44), quando frisa que:

entende-se, como ponto de partida do conceito de inclusão digital, o acesso à informação que está nos meios digitais e, como ponto de chegada, a

²¹ Forma de mobilização rápida de pessoas através de meios de comunicação, como a internet, por exemplo.

assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Os destaques de Silva (Id. *Ibidem*) no que diz respeito a fatores que devem ser considerados para a formulação de um conceito de ID, demonstram que a informação é um fator de grande relevância para as discussões sobre a temática. Como se acessa, assimila e reelabora a informação que temos disponível, que hoje, por causa dos meios virtuais e digitais é bastante vultosa, é o que pode ajudar a conferir ao sujeito essa condição de incluído digitalmente. Todavia, compreendemos que para fazer esse ciclo da informação destacado por Silva (Id. *Ibidem*) é necessário que se haja uma educação para a informação.

Ao dizermos que a ID está intrinsecamente ligada a questões de acesso, assimilação e reelaboração da informação e sugerirmos que para dominar essas questões, convém educar-se para a informação, acreditamos que, deste modo, para incluir-se digitalmente também se faz necessário a mudança de práticas. Dizemos que esta mudança é algo que se estende ao indivíduo, como elemento singular, à comunidade e ao contexto que ele está inserido.

Tendo em vista esse raciocínio, destacamos o que diz Tavares (2009, p.143) a respeito de três elementos centrais nas novas tecnologias que, segundo a autora, vão influenciar, diretamente, na formação de novos leitores. São eles: a necessidade de novas formas de avaliação e análise crítica da informação, incluindo questões como autoria, credibilidade e utilidade; a velocidade na solução dos problemas e comunicação da solução encontrada; e a natureza dêitica das novas tecnologias, que sofrem mudanças rapidamente, tanto pelas novas descobertas tecnológicas, como pela criação de novas formas de uso das já existentes.

Diante dos destaques feitos por Tavares (op. cit.) a respeito desses elementos das novas tecnologias que, certamente, influenciarão na formação de novos leitores, acreditamos que a temática da ID não deve estar dissociada da educação. Com efeito, ao falarmos de ID tendo como foco de interesse a educação e mais especificamente a linguagem, esperamos daqueles sujeitos incluídos nesse processo, ou que assim se consideram, exatamente uma mudança de práticas sociais e linguísticas, sobretudo no que diz respeito às questões de ordem profissional, ampliando desta forma, as possibilidades de inserir-se/incluir-se em outros grupos de sujeitos que fazem parte também de comunidades virtuais.

A partir desse pensamento, queremos demonstrar que, ao tratarmos de ID, sobretudo nos meandros dos estudos da educação e da linguagem, estabelecemos, necessariamente, uma ponte da temática com questões relacionadas à ética e à cidadania. Ponderamos a necessidade de se instituir essa ponte tendo em vista que, se a ID apresenta-se como necessidade inerente a este século, então isso significa que o “cidadão do século XXI” deve considerar, dentre outras coisas, esse novo fator de cidadania, a ser vivenciada nos espaços virtuais de convivência ainda que a distância mediada por computadores em rede.

Chamamos atenção para o que diz Pereira, (2007, p. 17), de forma categórica, quanto à questão da inclusão/exclusão digital de escolas/professores/alunos no Brasil. “De maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos.”

Consideramos que, parte dessa exclusão relatada por Pereira (Id. *Ibidem*) deve-se até mesmo à resistência de determinados grupos (no nosso caso, falamos dos educadores e instituições de ensino) a se envolverem com as novas tecnologias.

Com isso, esclarecemos que não assumimos a postura de que o computador e a internet podem substituir o professor, nem que toda essa tecnologia hoje disponível resolverá os complexos problemas que povoam o sistema de educação. Estamos conscientes de que, no processo de ensino/aprendizagem, os sujeitos não são facilmente substituídos, quem dirá por máquinas, que nada são sem alguém para manuseá-las.

Alinhamos nosso posicionamento ao de Coscarelli (2007, p. 25) quando afirma enfaticamente que “a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor e nem fazer mágica na educação. [...] o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho”.

Estamos, então, diante de uma nova cultura de ensino/aprendizagem; precisamos agora de sujeitos hábeis para encará-la. Os professores precisam aprender a lidar com os recursos disponibilizados pelo computador e disponíveis na internet, de modo a planejar estratégias pedagógicas para usá-los em suas salas de aula de modo atraente e eficaz. Sobre isso, Coscarelli (*Id Ibidem*, p. 32) diz que a vida “real” pode chegar à sala de aula com maior facilidade, através da internet.

A autora comenta ainda que:

Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior.

Defendemos que alunos, bem como professores, precisam aprender a buscar informações, selecioná-las e ter autonomia sobre elas, aplicando-as no que, onde ou com quem julgar úteis. Em outras palavras, queremos dizer que esses sujeitos devem aprender, de fato, a aprender, ou seja, devem letrar-se e, assim, poderem gerir seu próprio conhecimento. Com raciocínio semelhante, Silva (2005) trata da ideia de

aprender a aprender (ou mesmo de selecionar, avaliar, recuperar informações) como sendo um conceito de alfabetização em informação. A autora diz que uma pessoa alfabetizada em informação “seria aquela capaz de identificar a necessidade de informação, organizá-la e aplicá-la na prática, integrando-a a um corpo de conhecimentos existentes e usando-a na solução de problemas” (p. 33). Entendendo essas habilidades como sendo próprias de uma pessoa letrada e não somente alfabetizada em informação, acrescentamos à definição de Silva (*op. cit.*) a capacidade de buscar, pesquisar as diversas informações que lhes são necessárias e que hoje estão facilmente disponíveis. Assim, este conceito é tanto válido para o aprendiz, isto é, o aluno, quanto para quem tem a responsabilidade de fazer o conhecimento circular democraticamente, o professor.

Diante dessas considerações, pensamos que para haver inclusão digital é necessária a capacitação do sujeito no acesso à informação na internet. Como fazemos um estudo de caso de uma docente em um programa oficial de formação de professor, acentuamos tal necessidade como sendo por parte do aluno e também do professor. O montante de informação na Internet leva o sujeito a propor questões sobre as habilidades fundamentais para aprender a se informar e aprender a informar o outro, compartilhando o que aprendeu.

Sobre o uso do computador na escola, Coscarelli (Id *Ibidem*, p.39) reafirma a implementação de uma nova realidade.

[...] o computador pode ser um forte aliado da escola, uma vez que os recursos da informática são muito sedutores, além de imprescindíveis para a formação de um cidadão letrado. No entanto, para que ele realmente venha a apresentar uma mudança na vida escolar, é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido como útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade a parte, desinteressante e inacessível.

Portanto, a escola, como espaço de interação do conhecimento sistematizado que é, deve patrocinar aos alunos muito mais que o domínio das letras e dos

conteúdos. Conduzir os sujeitos para a busca de alternativas que solucionem questões relevantes, propiciando-os uma visão crítica e participativa, encaminhando-os, assim, para a produção do conhecimento.

Reconhecer e integrar as TDIC se apresenta hoje como passos importantes nessa função que escola tem de conduzir os sujeitos por este caminho de busca de alternativas. As TDIC trazem consigo inovações metodológicas que, indiscutivelmente, despertam maior interesse dos alunos em aprender, no entanto, o que percebemos é que a escola ainda resiste à incorporação de instrumentos e ferramentas que não sejam impressos. Esse fato mostra o quanto a escola ainda opera com o paradigma do letramento alfabético. Tal tendência, contudo, deve urgentemente ser superada com a incorporação adequada das TDIC na prática pedagógica do professor e consequentemente com a apropriação do letramento digital por este e por seus alunos, o que pode, sem dúvida, ser uma grande forma catalisadora de ID e consequentemente de inclusão social.

A partir dessas considerações, trataremos a seguir dos “flagrantes” no processo de inclusão digital, para tanto, dividiremos a exposição em dois momentos, quais sejam: linguagem no processo de migração e busca pela autonomia.

2.1 – Linguagem no processo de migração

Nesta categoria, como já dissemos, buscamos analisar a linguagem usada pela informante sob dois aspectos: a) *formas de autorreferenciação*, a partir das quais conferimos como a informante faz referência a si própria no tocante ao seu processo de ID e b) *nível de domínio da linguagem no contexto digital*, a partir do qual verificamos como o sujeito emprega o léxico próprio desse contexto (se adequado ou inadequado) durante o processo de “migração” para uma cultura digital.

2.1.1 – Formas de autorreferenciação sobre inclusão digital

Trataremos agora das **formas de autoreferenciação** de nossa informante. Entendemos esse processo como sendo a forma pela qual, através da linguagem, um sujeito pode ir construindo sentidos para seu discurso e sobre si mesmo na relação com a realidade. Em outras palavras, tomamos o processo de referenciação como uma atividade discursiva, tal como postulam Mondada e Dubois, Koch e Marcuschi (*apud* Marquesi 2007).

Segundo Mondada e Dubois (*apud* Marquesi 2007, p. 50) o tratamento da referenciação pode se situar sob duas linhas argumentativas.

A primeira trata da categorização, por meio da qual os sistemas cognitivos dão uma estabilidade ao mundo; e a segunda trata de uma perspectiva lingüística interacionista e discursiva, por meio da qual os processos de referenciação são analisados em termos de construção de objetos de discurso e de negociação de modelos públicos do mundo.

Diante dessas considerações, entendemos que é através do discurso, da linguagem, que os sujeitos são capazes de se reconhecerem socialmente numa ou noutra posição. No caso em análise nesta dissertação, essas posições são a de incluído digitalmente ou não. São estas posições, pois, que estamos considerando como sendo a base para o processo enunciativo da informante.

Nesse sentido, destacamos as palavras de Palumo (2007, p. 80) quando afirma que “é pelo complexo sistema, que envolve língua, pensamento e mundo, que os sujeitos, condicionados pela sua própria percepção, dão sentidos aos seus referentes, durante a formulação de seus enunciados.” Desta feita, compreendemos que, se o sujeito, através dessa tríade de elementos mencionada por Palumo (*Id Ibidem*), formular um referente, sobre o que quer que seja, e ele, conseguia perceber que não apresenta as mesmas condições que esse referente, então esse sujeito se reconhecerá socialmente na posição oposta a deste referente.

Conforme a perspectiva da linguística sociocognitiva a relação entre linguagem, pensamento e mundo se estabelece no discurso, no processo enunciativo. Segundo Koch e Marcuschi (1998) os referentes não são dados *a priori*, não são elementos com estabilidade própria, mas são construídos pelos interlocutores durante o processamento do discurso na interação.

Deste modo, acrescentamos que os códigos linguísticos não são totalmente capazes de, sozinhos, dar conta das possibilidades de sentido veiculados por uma palavra ou enunciado qualquer que seja. É assim porque a linguagem não é um sistema de "etiquetas" coladas aos objetos, ou seja, seus significados e sentidos, por vezes, vão além do que o código, por si só, pode traduzir.

Nesse sentido, Koch e Marcuschi (1998) comentam:

a referenciação, tal como a tratam Mondada e Dubois (1995), é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão *referência* passa a ter um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral. Referir não é mais atividade de "etiquetar" um mundo existente e inicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes. Não quer isso dizer que tudo se transforma numa panacéia subjetivista, mas que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. Em outros termos, pode-se dizer que a realidade empírica, mais do que uma experiência estritamente sensorial especularmente refletida pela linguagem, é uma construção da relação do indivíduo com a realidade.

Feitos estes esclarecimentos sobre a questão da referenciação, conduziremos nossa análise para este tópico em dois momentos: *autoreferenciações negativas* e *autoreferenciações positivas*. Vejamos agora alguns exemplos do primeiro grupo:

Figura 07: Fórum Sistema operacional e seus aplicativos – “B”

Fórum

Etapa 2 ? Sistema operacional e seus aplicativos

Objetivo:

Este fórum tem como objetivo o debate de questões relacionadas com Sistema Operacional e aplicativos educacionais (apresentados na biblioteca, tais como Word, Excel, Power Point, Paint, dentre outros.). Como você faz uso desses aplicativos em situação educacional? Leia as contribuições postadas pelos colegas. Contribua, manifeste sua opinião, conte suas experiências, o que sabe sobre software e como aprendeu. Busque dialogar com seus colegas analisando, comentando, complementando as contribuições postadas.

Contribuir

Total de mensagens da pesquisa: 1

Autor	Mensagem
	<p>Enviada em Mar 14 2008 03:56:56:000PM</p> <p>OLÁ PESSOAL, <u>NÃO USO MUITO</u> AS TECNOLOGIAS AVANÇADAS QUE MUITO DE VOCÊS FAZEM USO POIS, O WORLD JA TEM SUPORTE LEGAL PARA A REALIZAÇÃO DO MEU TRABALHO QUE É DIGITAR TEXTOS E PROVAS QUANDO PRECISO DE TABE USO EXCEL O PAWER POINT CONHEÇO PORÉM NÃO FAÇO USO. NA ESCOLA EM QUE TRABALHO NÃO TEM LABORATÓRII INFORMATICA É UMA PENA POIS COMO O MUNDO ESTÁ GLOBALIZADO ERA MUITO BOM QUE PUDESSEMOS COLOCAR NC ALUNADO NA ERA DA TECNOLOGIA. NO ENTANTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA É UTOPIA FALAR NISSO.</p>

Ex1: (Figura 07) “... não uso muito as tecnologias avançadas que muitos de vocês fazem uso...”

Figura 08: E-mail “acesso à plataforma”

para mim [mostrar detalhes](#) 05/12/07 [Responder](#)

Andre [redacted] tentei mais uma vez não obtive sucesso [redacted] pois a senha não se encontra nem no email nem na lixeira fiz o procedimento de esqueci a senha e logo chega a informação de que eu irei receber a senha no meu email Olha Andrea estou aflita pois tenho que fazer o trabalho diga-me o que eu faço. Atenciosamente [redacted] beijos.

Date: Wed, 5 Dec 2007 15:01:19 -0200
 From: [redacted]
 To: [redacted]
 Subject: acesso à plataforma
 - Mostrar texto das mensagens anteriores -

Ex2: (Figura 08) “... tentei mais uma vez mas não obtive sucesso...”

Ex3: (Entrevista) “...eu não sabia nem ligar o computador...”

Ex4: (Entrevista) “...eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet...”

Neste primeiro grupo de exemplos, observamos que a autoreferenciação se dá, predominantemente, pelo uso do advérbio de negação. O referente que é construído mediante esse uso, que neste caso estamos compreendendo como sendo o próprio

sujeito do discurso, transmite uma idéia de insegurança e, sobretudo, de exclusão da situação em pauta, isto é, a de uma habilidade mínima para participação no curso ME.

No primeiro caso, notamos que o referente construído de forma negativa assume um lugar de fala situado no presente, como se pode verificar através do verbo “uso”. Esse, somado ao advérbio de negação que antecede o verbo, demonstra o quanto a dificuldade com o uso das TDIC era, naquele momento, uma realidade para o sujeito, a quem estamos chamando de referente.

No Ex2, temos uma situação semelhante ao Ex1 no que se refere à construção de uma imagem de dificuldades do sujeito perante o curso. Todavia, podemos dizer também que, neste contexto, o uso do referente negativo demonstra ainda uma intenção, qual seja a de que o interlocutor (no caso o tutor da turma) pudesse interceder no processo e resolver àquela situação problemática apresentada no e-mail. Isso confirma que o ato de referenciar envolve dois processos: intenção e interação. Logo, a referenciação precisa ser compreendida como um processo de negociação sentidos em que estão envolvidos mundo, linguagem/discurso e sujeitos.

Essa negociação pode ser percebida nos exemplos 3 e 4. Neles, a informante também se utiliza do advérbio de negação para revelar sua dificuldade com as TDIC. Entretanto, compreendemos que o referente negativo construído nos exemplos 1 e 2 tem significação menor nos exemplos 3 e 4, porque ele antecede o verbo saber conjugado no pretérito imperfeito do indicativo (“sabia”). Isso demonstra que a dificuldade com as TDIC, expressa tão claramente pelo referente “não” nos exemplos 1 e 2, faz parte de um passado, inacabado, como pressupõe o pretérito imperfeito.

Desta feita, os exemplos 3 e 4 apontam para um sujeito em processo de mudança, o que antes aparecia como um discurso acabado – “... não uso muito...”, “... não obtive sucesso...” – passa a se configurar apenas como uma etapa, um momento transitório que já foi superado.

A partir desse processo de referenciação que a informante realiza, seu interlocutor, mediante o que é dito, compreende que, antes, isto é, no passado, ela “*não sabia*”, agora, ou seja, no presente, ela já sabe. Isso pode indicar que o referente, isto é, a imagem mental de um dos interactantes, construído pelo sujeito em questão tem por base sua própria percepção de tempo.

Essa percepção de tempo demonstrou-se para nós como uma forma de autoreferenciação positiva, já que indica uma maturidade do sujeito, adquirida com o passar do tempo, em relação ao objeto em estudo e, sobretudo, em relação a si próprio. Vejamos os exemplos:

Figura 09: E-mail “Brasilia”

2008/10/27

Olá Andrea, gostaria de saber se nenhum projeto da nossa turma foi bom o suficiente para ser aplicado lá no congresso em Brasília, pois Elizabete colocou uma aluna dela para apresentar o seu projeto lá em Brasília e, os seus alunos não foram escolhidos nenhum, você achou nossos projetos fracos? Qual o critério para ser escolhido para participar deste evento? Olhe tenho muita vontade de participar, por eu queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema. Beijos da sua amiga e aluna.

Conheça já o Windows Live Spaces, o site de relacionamentos do Messenger! [Crie já o seu!](#)

Ex5: (Figura 09) “... queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo ...”

Ex6: (Entrevista) “...antes eu era leiga totalmente no assunto...”

Figura 10: E-mail "Brasília" – "A"

2008/10/27

Olá Andrea, gostaria de saber se nenhum projeto da nossa turma foi bom o suficiente para ser aplicado lá no congresso em Brasília, pois Elizabete colocou uma aluna dela para apresentar o seu projeto lá em Brasília e, os seus alunos não foram escolhidos nenhum, você achou nossos projetos fracos? Qual o critério para ser escolhido para participar deste evento? Olhe tenho muita vontade de participar, pois queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna e proinfo. **hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema.**ijos da sua amiga e aluna.

Conheça já o Windows Live Spaces, o site de relacionamentos do Messenger! [Crie já o seu!](#)

Ex7: (Figura 10) "... hoje **tenho uma noção muito boa** de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema..."

Ex8: (Entrevista) "... **eu tô me sentindo incluída digitalmente** "

Nesse bloco de exemplos, percebemos que os elementos anafóricos e catafóricos são representados também por advérbios, que explicitam a noção de tempo passado e presente. Esses elementos são, respectivamente: "antes" (Ex 5 e 6), que se constitui como um referente anafórico, tanto do ponto de vista lingüístico, já que retoma expressões que estão para "trás" no texto, como do ponto de vista contextual, já que faz referência a uma situação não mais existente; "hoje" (Ex 7), que se estabelece como um referente catafórico linguisticamente falando, visto que chama atenção para termos que ainda não foram mencionados, isto é, estão para a frente do texto, bem como um referente catafórico também no aspecto contextual.

Semelhantemente ao comentário destinado ao EX 7, mencionamos ainda o EX 8, cujo elemento catafórico não aparece explicitamente no texto, está elíptico, mas pode ser identificado através da expressão "tô", que representa o verbo estar conjugado no presente do indicativo, levando, assim, o interlocutor desta fala, a inferir que, antes dessa forma verbal, o referente "hoje" caberia adequadamente.

Com essas considerações acerca das "formas de autorreferenciação", passamos a tratar agora do segundo aspecto desta categoria, o nível de domínio da linguagem no contexto digital.

2.1.2 – Nível de domínio da linguagem do contexto digital

Com as mudanças tecnológicas que emergem constantemente no mundo, particularmente quando falamos em equipamentos informáticos e nas TDIC, é conveniente que ponderemos a utilização da linguagem em meio a tudo isso, visto que é a linguagem fator preponderante para a inclusão/exclusão dos sujeitos nos mais variados contextos sociais. Diante desse enfoque, Buzato (2007, p. 79) faz a seguinte observação sobre a linguagem digital:

O potencial inclusivo/exclusivo da linguagem digital não está naquilo que a afasta ou aproxima do impresso ou do natural, do verbal ou do visual, mas nas maneiras como faz integrarem-se ou agenciarem-se mutuamente esses códigos, modalidades, tecnologias e usos de linguagem.

Assim, para Galli (2005, p. 120), o vocabulário terminológico da informática, enquanto área técnica permite aos locutores que participam deste ambiente falar e entender o mundo e as coisas de forma interativa. A autora pontua também que, essa linguagem – da Internet – configura-se como técnica, isto é restrita a um número reduzido de sujeitos, somente até certo ponto, pois o vocabulário é colocado em uso ao migrar para a linguagem cotidiana, o que resulta em tradução e mobilização democrática, segundo Galli. A autora afirma que

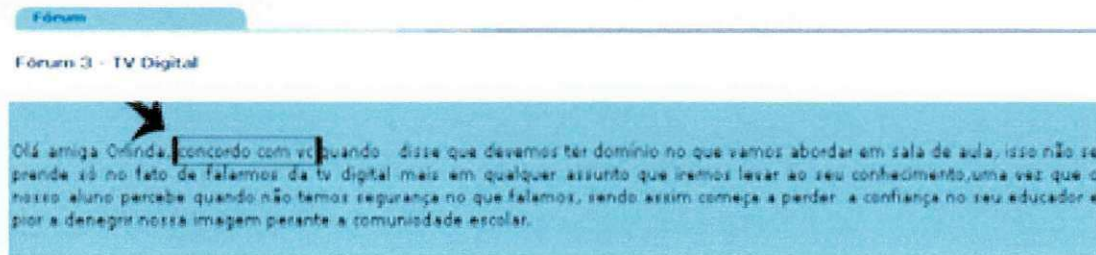
A linguagem da Internet tem seus pressupostos que, naturalmente, estão caminhando para um modelo de comunicação. A Internet já se transformou num veículo de comunicação com uma linguagem acessível à maior parte dos hiperleitores. Desse modo, há uma exploração dos termos dessa área, os quais são transferidos para o contexto social e divulgados como uma linguagem global. (2005, p. 120)

Feitas essas considerações a respeito da linguagem digital é importante também comentarmos que cada campo de atuação social requer, de seus interactantes, uma atuação eficiente quanto às especificidades de suas linguagens, pois, é assim, que as pessoas podem permanecer neles e fazê-los crescer, serem reconhecidos, etc. Esses diferentes campos de atuação social, que são diferenciados por, entre outros aspectos, por uma linguagem específica, são chamados de “domínio

discursivo” – como trata Marcuschi (2007), ou ainda de “esferas de comunicação” na concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 1992, 279).

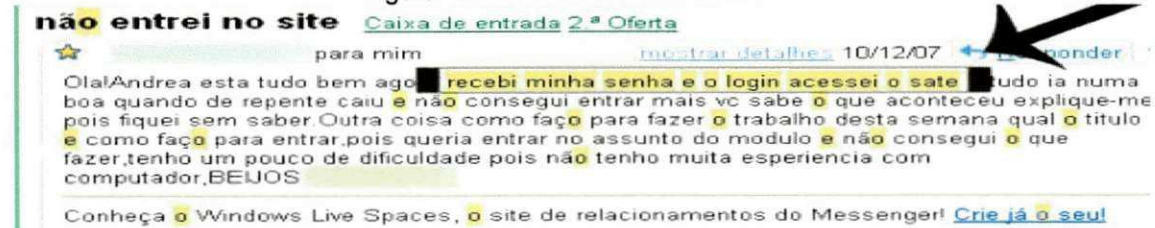
Com base nestas exposições, apresentamos os exemplos que compõem a análise neste momento:

Figura 11: Fórum TV digital – “A”



Ex9 : (Figura 11) “...concordo com vc...”

Figura 12: E-mail “Não entrei no site”



Ex10: (Figura 12) “...recebi minha senha e login acessei o sate...”

Figura 13: E-mail “Projeto” – “A”



Ex11: (Figura 13) “segue **em anexo**”

Ex12: (Entrevista) “...coloquei a **internet discada**... teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar **VELOX** pra poder levar o curso a frente.”

No EX 9 temos a ocorrência de uma das formas mais representativas da linguagem da Internet, a abreviação da palavra ‘você’, que, no meio digital, é representada por “vc”. Sabemos, que, antes mesmo do surgimento da Internet, a palavra, na sua etimologia, já passou por diversos processos de alteração em sua morfologia: vossa mercê > vossemecê > vosmecê > você > “vc”, esta, que, por sua vez, pode está a ponto de mais uma supressão em sua estrutura e de “vc”, passar a “c”, apenas.

Nesse exemplo acontece o mesmo que ocorre nas expressões “beleza” e “fim de semana”, que, sofrem “cortes” das vogais e de sílabas inteiras, transformando-se em “blz” e “fds”, respectivamente, com vistas a uma interação *on line* mais rápida e eficaz, que, por sua vez, aponta para uma familiarização com o meio digital. Nesse sentido, Ribeiro (2007, p. 148) comenta que “pessoas letradas têm maior sensação

de familiaridade com suportes novos e variados”. Acrescentamos a opinião de da autora que pessoas letradas demonstram essa sensação de familiarização também com a linguagem nesses suportes aos quais se refere Ribeiro (*Id Ibidem*), que ao que nos parece, é o que ocorre com a informante neste momento.

Essa mutação da palavra pode ser explicada, dentro da gramática descritiva da língua portuguesa, como sendo um processo de formação de palavras. Nesse contexto, podemos denominar esse processo como sendo uma acrografia²², isto é, uma grafia em abreviatura, ou mesmo, uma acrossemia, que é uma redução de palavras. Processos esses que não costumam aparecer nos manuais de ensino da língua, mas que podem nos dar uma explicação sobre a transformação da palavra “você” em “vc”, por exemplo. Além, claro, dessa explicação justificar-se pelo processo de inclusão digital pelo qual passa nossa informante, visto que, a escrita teclada, com características da fala, se constitui como uma das características que marcam o caminho da inclusão digital percorrido pelo sujeito em estudo.

Essa forma de representação da escrita, expressa no EX 9, ou, como chama Possenti²³, essa “grafia utilizada por certos usuários de computadores” tem sido chamada de “internetês” e caracteriza-se, segundo Buzato (2006)²⁴ por “emular a velocidade, agilidade e a informalidade da fala, de ser um tipo de ‘escrita’ menos monitorada.” Logo, compreende-se que o “internetês” é uma representação concreta de hibridismo lingüístico, pois une, em uma única forma, escrita e oralidade. Com essas características, o “internetês” constitui-se uma marca importante no processo de letramento digital – LD - e, portanto, de ID.

²² Conceitos disponíveis em: <http://www.webartigos.com/articles/10408/1/variantes-linguisticas-no-contexto-da-internet/pagina1.html>. Válido para acrossemia também.

²³ Possenti, Sirio. *Você entende internetês?* In: Revista Discutindo Língua Portuguesa. Ano 1, n.º 2

²⁴ Buzato, Marcelo. *Vc sab flr assim?* 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=8576>

Com base nisso, dizemos que nossa informante já dá indícios de domínio da linguagem técnico-digital. A confirmação a respeito pode ser tida nos EXs 10, 11 e 12, quando, por meio de uma linguagem técnica, isto é, própria de um domínio discursivo, ela estabelece uma comunicação com seu interlocutor sem problemas de compreensão a respeito do que está sendo dito. As expressões “*login*”, “*em anexo*”, “*internet discada*” e “*Velox*”, além da expressão “*docx*” para indicar a extensão de um documento, revelam um sujeito que está migrando para uma cultura digital.

Mediante exposição desses exemplos nesta categoria buscamos mostrar que para um sujeito inserir-se no contexto digital de modo a dele participar ativamente, tal como muitos adolescentes que têm crescido com farto acesso às tecnologias (e por isso essa linguagem lhes é quase natural) , são necessários vários fatores, dentre eles tempo, contato com o meio e suas especificidades de uso da leitura e escrita, além de abertura às adaptações à linguagem, por exemplo.

2.2 – Busca pela autonomia

Esta categoria justifica-se pelo que afirma Lèvy (1999, p.238) ao comentar que

...na perspectiva da cibercultura assim como nas abordagens mais clássicas, as políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades e a exclusão devem visar o *ganho em autonomia* das pessoas ou grupos envolvidos. [itálico do autor]

Lèvy (Id. *Ibidem*) acrescenta ainda que o “ganho de autonomia” surge quando essas políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades evitam o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma ótica puramente comercial, que, segundo o autor, tem como efeito desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos e das regiões desfavorecidas.

Sendo assim, consideramos que o programa ME, como sendo uma iniciativa do Governo Federal, e, portanto, uma política pública de formação docente, atende às expectativas de “ganho de autonomia”, conforme mencionado por Lèvy (*op. cit*), ainda que de forma limitada, dos sujeitos que dele participam, possibilitando assim, mesmo que indiretamente, a diminuição da desigualdade e exclusão do contexto digital.

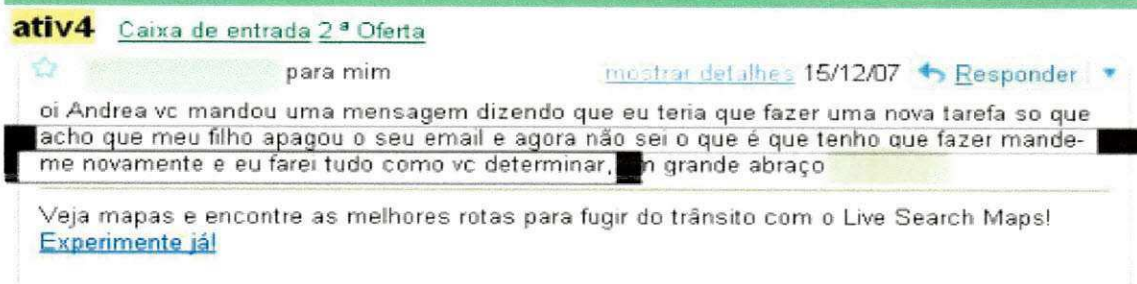
Focaremos, com esta categoria análise, nossa atenção para o percurso da nossa informante no ME, se houve algum “ganho de autonomia”, ou seja, se ela de fato migrou de “estrangeira” a “naturalizada” digital. Para tanto, subdividimos esta categoria em três momentos distintos: *demonstração de dependência*, pelo qual buscaremos destacar que o processo de letramento e inclusão digital de um “imigrante” carece da colaboração de terceiros; *demonstração de superação*, cujo objetivo é mostrar como é possível que a dificuldade no processo de “migração” possa se transformar numa atuação mais consciente do sujeito migrante; e *demonstração de inclusão*, no qual as mudanças de práticas ou mesmo de rotinas adquiridas em virtude da inserção concreta noutro contexto social aparecem com muita clareza.

Quanto ao primeiro tópico desta categoria – *demonstração de dependência* – elencamos os seguintes exemplos:

Ex13: (Entrevista) “**eu não sabia** nem ligar o computador...”

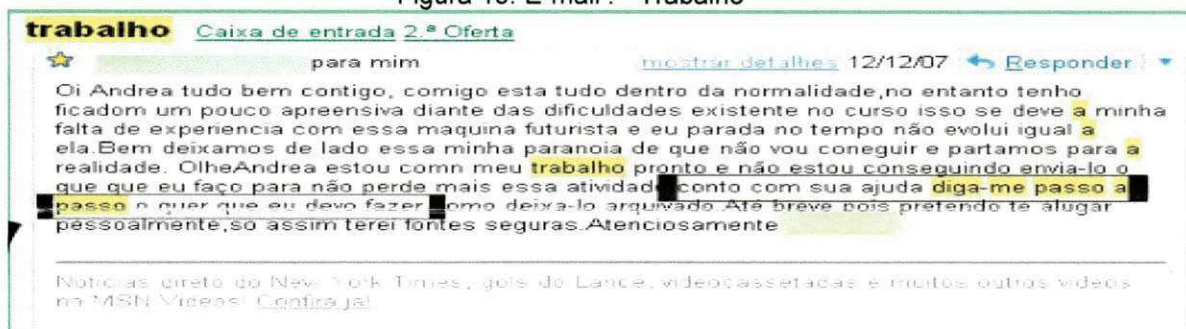
Ex14: (Entrevista) “...de primeiro **eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet. Chamava meu filho de 8 anos. Eu achava incrível, né? Eu com 41 e tinha que chamar meu filho pra me ensinar a ler...**”

Figura 14: E-mail “Ativ4” – “A”



Ex15: (Figura 14) “...acho que meu filho apagou o seu e-mail e agora não sei o que é que tenho que fazer mande-me novamente e eu farei tudo como vc determinar...”

Figura 15: E-mail : “Trabalho”



Ex16 (Figura 15) “...conto com sua ajuda diga-me passo a passo o que que devo fazer...”

Nos exemplos acima, notamos que a informante demonstra, num determinado momento, de modo explícito, não ter habilidades com o computador e com a Internet, exímios representantes da cultura digital. Tais afirmações revelam sua condição de dependência de terceiros por causa da necessidade primeira de prosseguir no curso bem como a de incluir-se nesse meio.

Nos EX 13 e 14, temos uma sucessão de afirmativas – “*eu não sabia nem ligar o computador, não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet...*” Elas sugerem que, sozinha, a própria informante reconhece que teria ainda mais

dificuldades em prosseguir no curso e, conseqüentemente, de participar de forma ativa desse contexto social mediado pela tecnologia digital proporcionada pelo ME.

Nesses exemplos, percebemos ainda que a informante não poderia ser considerada, ou mesmo se considerar, incluída digitalmente, visto que, segundo Araújo (2007, p. 110), para que assim se avaliem, os sujeitos devem avançar, quanto ao domínio das TDIC, da mera utilização funcional - que a informante demonstra não estar apta (*"nem ligar o computador"*) para o patamar de ação interativa sem auxílio.

Como maneira de confirmar o que a autora fala sobre a ID, citamos as crianças nativas digitais. A maioria delas, tendo acesso, de algum modo, às TDIC, consegue expressar bem o que é transitar da mera utilização funcional dessas tecnologias ao patamar de interatividade sem o auxílio de terceiros. São os chamados "nativos" digitais, que fazem amigos pela rede, conhecem o mundo pelos buscadores, desenvolvem habilidades por meio de videogames, criam páginas pessoais em *fotologs*, blogs e sites de relacionamento. Os "nativos" da Era Digital, além de navegar na Internet, são capazes de operar outros aparelhos eletrônicos com muita facilidade, como celulares, *ipods*, controles remotos de DVD e TV, às vezes, vários ao mesmo tempo. Elas migram de um software para outro(s) sem grandes dificuldades, justamente por terem contato com todo esse arsenal tecnológico desde muito cedo.

Com toda essa desenvoltura e naturalidade dos nativos digitais para com as TDIC a dependência da informante do seu filho de apenas 8 anos de idade se apresenta como um fato até mesmo esperado, ainda assim, ela demonstra-se surpresa com isso, tal como afirma, no EX 14: *eu achava incrível, né? Eu com 41 e tinha que chamar meu filho pra me ensinar a ler...*

O que pudemos perceber com esta afirmação do EX 14 é que a dependência da informante de seu filho vai além de uma dependência funcional, isto é, que cessaria

com ações do tipo ligar o computador, acessar a Internet, dentre outras com um baixo grau de dificuldade para um “nativo” digital. A dependência, neste caso, não é somente para resolução de problemas técnicos ou elementares. Ela diz respeito também a questões de ordem social, pois a informante declara ter que chamar o filho para lhe ensinar a ler. Esta leitura, claro, não diz respeito ao processo de alfabetização, pelo qual se aprende a ler, decodificando as letras e escrevendo as palavras silabicamente, mas a um processo de inclusão digital, no qual a informante precisava saber “ler”, decifrar, compreender as informações daquele contexto para prosseguir com seus objetivos acadêmicos.

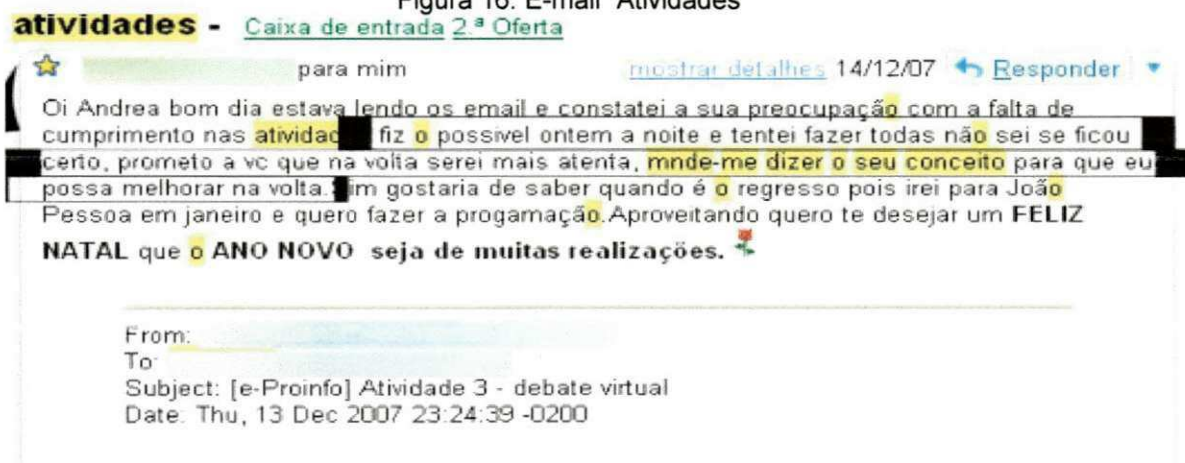
Compreendendo o que lia, a informante também precisava do domínio técnico, o que já pudemos identificar que não acontecia em função dos comentários que fizemos a respeito do EX 13. Isso pode ser verificado ainda no que tange aos aspectos relativos exclusivamente ao acesso à Internet, como é o caso do EX 15. Neste, vemos que a informante depende que seu filho faça o trabalho operacional quanto às ferramentas digitais. Observemos o que ela diz: “...meu filho apagou o seu e-mail...”. Essa afirmação nos leva a inferir que quem abria e consultava o correio eletrônico da informante era o seu filho, se assim não fosse, o e-mail ao qual ela se refere não poderia ter sido apagado.

Dito isto, chamamos atenção para o EX 16, no qual a informante admite que precisa de orientações “*passo a passo*” para a execução satisfatória do procedimento. Isso pôde ser verificado pela expressão “*conto com sua ajuda*”, no referido exemplo. A informante nos dá indícios de que, com o auxílio de terceiros e orientações minuciosas, é possível cumprir aquilo que lhe foi solicitado e, porque não dizer, ir se inserindo, aos poucos, em um novo contexto, uma nova cultura, de práticas ainda difíceis, mas que podem se tornar simples depois de superar a fase de dependência.

Parece haver aqui, na verdade, a transposição de uma prática de outro letramento, qual seja a de seguir instruções a partir de um roteiro. Nesse caso, a prática letrada de seguir o roteiro sem testemunhar o momento da execução é uma prática letrada típica de sujeitos acostumados em ambientes escolares, nos quais, em muitos casos de atividades com textos, os sujeitos não são orientados a voltar ao texto para responder as questões, mas apenas seguir dadas instruções.

O processo de inclusão leva a superação das dificuldades. É nessa perspectiva que discorreremos agora sobre alguns exemplos, no segundo momento desta categoria: *demonstração de superação*. Vejamos os exemplos:

Figura 16: E-mail "Atividades"



Ex17: (Figura 16) "...fiz o possível ontem a noite e **tentei fazer todas não sei se ficou certo**, prometo a vc que na volta serei mais atenta, mnde-me dizer o seu conceito **para que eu possa melhorar na volta.**

Ex18: (Entrevista) "...Hoje em dia já to mais... né, **já sei fazer todas as tarefas, já sei fazer as coisa todinha no computador...**"

Ex19: (Entrevista) "...depois que eu to fazendo o curso, eu vejo que o respaldo você trabalhando com as mídias, certo, mesmo que seja só essas duas, é..., a TV e vídeo e o rádio, né, **eu vi que os meus alunos tiveram um avanço maior.**"

Como é possível notar neste bloco de exemplos, a postura da informante já não é mais a de alguém dependente, mas de a de quem, mesmo com dificuldades, mostra-se disposta a buscar melhorar e já consegue lidar com as TDIC sozinha, sem recorrer tanto a terceiros.

Esse é, notadamente, um quadro de superação, que, a nosso ver, foi possível mediante o contato constante da informante com as TDIC, contato este que ocasionou a aquisição da habilidade mediana com essas tecnologias, de modo que ela pôde demonstrar que as dificuldades enfrentadas se transformaram em ações conscientes dentro do contexto digital vivenciado.

Desta feita, apresentamos então o EX 17, no qual a informante afirma: "... *tentei fazer todas não sei se ficou certo...*". Nesse trecho, é importante destacar que, mesmo tendo dúvidas a respeito do que havia feito, ela não deixou de participar e nem de cumprir com as atividades solicitadas. As dificuldades enfrentadas não foram capazes de impedir as ações e, ainda, trouxeram a consciência de que era preciso melhorar – "*mande-me dizer o seu conceito para que eu possa melhorar na volta.*" – fato que nos indica que a superação não ocorre sem que haja dificuldades a serem enfrentadas.

As dificuldades para quem precisa aprender tardiamente a lidar com essa cultura digital são naturais, pois novidades surgem numa velocidade muito grande nessa área e, mesmo aqueles que têm muita prática e habilidade sujeitam-se a auxílio de outras pessoas, por vezes, nesse contexto, mais jovem. O que muda aqui é o tempo e os recursos necessários para superar as dificuldades. Isso é o que vai diferenciar um "nativo" ou mesmo um "naturalizado" de um "imigrante" digital. Aqueles certamente superarão suas dificuldades em um menor tempo e com recursos objetivos, práticos, eficazes, visto que, provavelmente, desde muito cedo foram apresentados a essa cultura digital, portanto transitam por ela com uma certa destreza. Já os "imigrantes" podem requerer mais tempo e recursos para a superação

dos problemas desse contexto, pois este faz parte há pouco tempo da rotina deles. Porém, como a condição de “imigrante” é transitória, haverá o tempo em que suas dificuldades também serão superadas em menos tempo e com recursos adequados.

Com base nessas considerações, passamos ao EX 18, “...*Hoje em dia já to mais... né, já sei fazer todas as tarefas, já sei fazer as coisa todinha no computador...*” Ele nos mostra que a condição de “imigrante” na cultura digital demanda um tempo pequeno a depender da capacidade de superação do sujeito envolvido.

Vemos nesse exemplo que nossa informante parece assumir, a partir da declaração destacada, a condição de “naturalizada” digital. Isto é, embora não tenha nascido na “Era Digital”, o que não garante que o sujeito seja, necessariamente, “nativo digital”, a informante parece ter conseguido se adaptar de modo a conviver pacificamente com os maiores representantes dessa era, tais como o computador e a Internet. A própria informante declara isso: “... *já sei fazer as coisa todinha no computador...*”

A superação da fase “imigrante” para a fase de “naturalizada” digital pode ser destacada neste caso sob duas óticas. A primeira delas considera que essa superação ocorreu no âmbito pessoal/individual; já a segunda perspectiva, aponta para uma superação no âmbito social/profissional, como informa o EX 19 - “...*depois que eu to fazendo o curso, eu vejo que o respaldo você trabalhando com as mídias, certo, mesmo que seja só essas duas, é..., a TV e vídeo e o rádio, né, eu vi que os meus alunos tiveram um avanço maior.*”

Neste exemplo, verificamos que a superação se deu pelo fato da informante passar a acreditar que o trabalho com as TDIC poderia lhe oferecer melhores condições de exercício profissional com êxito – “*vejo que o respaldo você trabalhando*

com as mídias...” Dessa forma, ela poderia também contribuir para o progresso de outras pessoas, condição inerente à docência, conforme podemos constatar no trecho

“...eu vi que os meus alunos tiveram um avanço maior.”

Tais constatações nos conduzem para o que estamos chamando nesta dissertação de *inclusão digital*, um processo que não diz respeito unicamente à aquisição de equipamentos que representam essa cultura que hoje se instaura, mas que prevê também a convivência e aquisição de habilidades com esses equipamentos. É sobre isso que trataremos no último tópico desta categoria: *demonstração de inclusão*. Para tanto, seguem-se os exemplos que nos possibilitarão falar sobre a inclusão efetiva de nossa informante na “Era Digital”.

Ex20: (Entrevista) “...A partir do momento que comecei a fazer ‘a mídia’ (se referindo ao ME) **eu tive que comprar o computador pra minha casa, coloquei a internet discada**, vi que não estava dando resultado, que pra eu fazer esse curso eu teria que ter uma coisa mais avançada. **Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente...** porque antes eu só ia pra lan house e era muito problemático fazer todas as atividades em lan house.”

Ex21: (Entrevista) “... agora **não tenho mais problema em acessar... entro e saio naturalmente...**”

Figura 17: E-mail “Brasília” – “B”

2008/10/27

Olá Andrea, gostaria de saber se nenhum projeto da nossa turma foi bom o suficiente para ser aplicado lá no congresso em Brasília, pois Elizabete colocou uma aluna dela para apresentar o seu projeto lá em Brasília e, os seus alunos não foram escolhidos nenhum, você achou nossos projetos fracos? Qual o critério para ser escolhido para participar deste evento? **Olhe tenho muita vontade de participar, pois queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna e proinfo e hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema. Beijos da sua amiga e aluna.**

Conheça já o Windows Live Spaces, o site de relacionamentos do Messenger! [Crie já o seu!](#)

Ex23: (Figura 17) “...Olhe tenho muita vontade de participar, pois queria falar ou testemunhar o quanto eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo e **hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema...**”

O bloco de exemplos acima deixa-nos entrever que a informante mudou suas práticas com relação às TDIC, o que, segundo as perspectivas aqui apontadas, caracteriza com propriedade a condição de inclusão digital.

No EX 20, essa mudança é percebida através da primeira atitude que uma pessoa precisa tomar ao desejar incluir-se digitalmente que é acesso ao equipamento. Ela afirma tê-lo adquirido quando diz: “*A partir do momento que comecei a fazer ‘a mídia’ (se referindo ao ME) eu tive que comprar o computador pra minha casa...*”. Tal asserção nos permite entendermos que o curso do ME foi o motivo para que ela buscasse sua inclusão digital.

Com isso, acreditamos que iniciativas institucionais, como o ME, despertam nos participantes a necessidade de reflexão sobre seus conhecimentos e habilidades em face à nova realidade tecnológica, profissional e social. A necessidade de fazer o curso do ME estimulou-a a buscar a inclusão digital. Neste caso, o processo de inclusão digital aqui se assemelha ao que Buzato (2007, p. 175) destacou como sendo a segunda concepção de inclusão atualmente no país, a de que a apropriação crítica das TDIC é uma forma de autoafirmação cultural e de conscientização, além de mobilização político-ideológica. Assim, essa concepção, apresenta a noção de inclusão digital como um processo de conscientização e emancipação político-ideológica do sujeito através da tecnologia.

O mesmo podemos constatar com a seguinte declaração da informante: “***coloquei a internet discada, vi que não estava dando resultado, que pra eu fazer***

esse curso eu teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente...” Notamos que ela já tem o domínio não só da linguagem técnico-digital, mas também das peculiaridades de cada tipo tecnologia, a ponto de conseguir escolher entre uma e outra. Enfim, este trecho nos mostra que o sujeito em questão já conhece as informações – “...vi que não estava dando resultado...” – e é capaz de ter autonomia sobre elas - “... Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente...”.

Como defendemos no início deste trabalho, a inclusão digital não se configura somente pela aquisição do equipamento, mas pela convivência e habilidade com ele. Para tratar do tema, devemos levar em consideração o acesso dos indivíduos à Internet. Por isso, nos amparamos no EX 21, no qual a informante confirma: “... **agora** não tenho mais problema em acessar... **entro e saio naturalmente...**”. O advérbio de tempo ‘agora’ indica que houve uma mudança de prática, como suscita o letramento / inclusão digital. O fato de esse acesso ser uma coisa natural demonstra que essa prática foi incorporada ao dia a dia da informante, que se mostra um fator relevante no que toca à inclusão digital, pois, para tanto, convém que os candidatos a tal processo utilizem as TDIC em vários âmbitos de atuação, do profissional ao particular. No caso de nossa informante, isso serve para confirmar que a inclusão digital realmente ocorreu na prática. O fato da informante dizer que acessa à Internet ‘naturalmente’ prova que novas práticas letradas foram adquiridas e incorporadas por ela em sua rotina, o que caracteriza a inclusão de um sujeito num determinado contexto.

Por fim, no EX 22, destacamos que, a informante mostra uma capacidade autoavaliativa de sua conduta no processo de migração de “estrangeira” – “...eu era fraca digitalmente antes de ser uma aluna eproinfo...” a “naturalizada” digital - “...hoje tenho uma noção muito boa de informática realizando minhas atividades sem nenhum problema...”.

Nessa perspectiva dizemos que o processo de migração parece ter sido uma evolução em linha reta, mas devemos supor que este processo teve muitas idas e vindas, processos de estabilizar e desestabilização de conhecimento, de incorporação e revisão de práticas letradas. Desta forma, pensamos serem os exemplos registrados nesta oportunidade apenas indícios de algo muito maior, profundo e complexo.

CAPÍTULO 03

3. O percurso de naturalização: flagrantes do processo de letramento digital

3.1 – O fenômeno letramento: algumas considerações

Na língua, assim como em outras instâncias sociais, quando acontece um novo fenômeno, precisamos de uma nova expressão para designá-lo. Desse modo, segundo afirma Kleiman (1995, p. 16), a expansão dos usos sociais da escrita, desde o século XVI, vem requerendo outra expressão que seja capaz de dar uma maior amplitude aos significados da escrita no contexto social, que não apenas o de “saber ler e escrever”.

A própria Kleiman nos apresenta um conceito um pouco mais abrangente do que aquele , apresentado por Soares (2002, p.17) ao dizer que letramento trata do “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Então, Kleiman (2001, p.19), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Corroborando com a definição de Kleiman (2001) para o termo, destacamos que o letramento difere da alfabetização principalmente no tocante ao aspecto social, tendo em vista que, para aquele, as práticas de escrita e leitura são analisadas segundo suas possibilidades de uso efetivo, enquanto que para esta, tais práticas não têm, necessariamente, relação direta com o uso. O sujeito alfabetizado seria aquele que teria aprendido a ler e a escrever minimamente e o sujeito letrado seria aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e faz uso dessa condição socialmente.

Para Gee (2000), nos novos estudos do letramento, leitura e escrita só fazem sentido se realizados em contextos de práticas sociais e culturais dos quais elas fazem

parte. Semelhantemente, Barton (1998, *apud* Xavier 2005) afirma que o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida antes mesmo de ser um conjunto de habilidades intelectuais. Assim sendo, verificamos a relevância de se estudar linguagem nessa perspectiva, pois tratamo-la como tendo por base o dia-a-dia dos sujeitos que a usam, atendendo assim ao pressuposto de um novo modelo de estudos da linguagem.

O modelo de Hamilton & Barton (2002) atenta para o fato de as pessoas poderem enxergar a escrita a partir de suas habilidades intelectuais, mas também considerar o que podem fazer com ela, como, com quem e onde utilizá-la. Tal preocupação passou a ser sentida pelos autores ao observarem crianças sendo alfabetizadas apenas decodificando símbolos, sem entender como podiam fazer uso dessas práticas em seus cotidianos.

Dito isto, podemos agora destacar seis proposições levantadas por Hamilton & Barton (*Id Ibidem*), ao tratarem de letramento. Segundo os autores:

- 1- Letramento é um conjunto de práticas sociais e, sendo assim, o texto, nessa perspectiva, não tem um sentido fechado ou acabado;
- 2- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios discursivos: domínios diferentes possibilitam diferentes letramentos;
- 3- As práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- 4- Práticas de letramento são propositais e embutidas em objetos sociais e práticas culturais mais amplas;
- 5- Letramento é histórico e culturalmente situado;
- 6- Práticas de letramento mudam e novas são adquiridas através de processos de aprendizado informal e do fazer sentido.

A partir das considerações apresentadas por Gee (2000), Barton (1998, *apud* Xavier 2005) e dessas seis proposições levantadas por Hamilton & Barton (2002) para definir letramento, embasamos nossa concepção sobre práticas letradas nas palavras de Mey (1998) que dizem que:

letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever. Sem dúvida, em um sentido, o *letramento* pode ser considerado como uma forma de tecnologia em que a leitura e a escrita são os efeitos *primários* desta determinada técnica [...]. (itálico do autor)

E, tal como aponta o autor (*op. cit*), a tecnologia denominada de letramento suscita dos sujeitos letrados determinados comportamentos, tais como: a atribuição de significados às informações derivadas de diversas fontes de escrita - palavras, gráficos, imagens, dentre outras, localização, seleção e avaliação crítica da informação.

Nesse sentido, saber “apenas” ler e escrever, na sociedade em que vivemos não se apresenta mais como um fator determinante. Estes seriam “efeitos primários” como destaca Mey (1998). Convém aos sujeitos pertencentes a esta sociedade permeada pela escrita se apropriarem desses comportamentos para que, assim, possam dominar as regras que regem a prática social da comunicação e utilizá-las na leitura do mundo, na escrita da palavra empregada na produção e representação de conhecimentos.

Em se tratando, pois, de uma pesquisa focalizada no uso das novas tecnologias e tendo feito estas considerações sobre letramento, trataremos agora de um tipo específico de letramento, o digital. Para nós, letramento o digital inclui letramentos outros, tais como o midiático, o visual, o escolar, etc. Por ser assim, consideramo-lo como uma espécie de multiletramento, no qual os sujeitos usuários precisam reunir práticas advindas de outros letramentos para dar novos significados às práticas de leitura e escrita em um ambiente específico e hipermidiático

proporcionado pelo computador. Nele a convergência de várias mídias, passa a ser um desafio a mais para o sujeito que o acessa.

Com a mecânica trazida a partir de uma tela pela *Web*, o papel passa a conviver com o texto digital. Logo, este novo suporte de interação se constitui também como um novo espaço de escrita e, desta maneira, altera as formas de ler e escrever, desencadeando mais um patamar no processo de apropriação do letramento.

Letramento segundo Coscarelli (2007, p. 9): “é o nome que damos, então, à ampliação de leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Em consonância com Coscarelli (*op. cit.*), Buzato (2007, p. 159) comenta que

do ponto de vista do espaço da escrita, os estudos têm buscado caracterizar os LD em função da utilização de diversos tipos de telas eletrônicas sobre as quais o texto e/ou imagens aparecem organizado(s) na forma de janelas que se aninham ou se sobrepõem espacialmente, ou se sucedem temporalmente.

Essa ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita a qual Coscarelli (*Id. Ibidem*) se refere faz com que assumamos o letramento digital como sendo um multiletramento, isto é, um espaço de interseção entre vários letramentos. Desta feita, consideramos que o estudo sobre essa temática pode trazer resultados positivos para o contexto da linguagem e da educação, sobretudo nos ambientes de nossas salas de aula, pois, de acordo com as palavras de Goulart (2007, p. 43) “na sala de aula, convivem muitos signos com múltiplos sentidos!”

Assumimos nesta pesquisa a posição de adotar o letramento como sendo um fenômeno plural e, admitimos que os letramentos se entrecruzam de modo que podemos observar influências de um sobre o outro. No entanto, as características e os contextos específicos de utilização, sobretudo da escrita, fazem-nos denominá-los como sendo de um ou de outro tipo, escolar, midiático, digital, etc.

3.2 - Letramento digital e suas características

Com a chegada dos computadores e posteriormente com o crescente acesso à *Internet*, aumentaram as possibilidades de comunicação e, deste modo, novas formas de ler e escrever foram adicionadas à conjuntura social. Sendo assim, surge a necessidade de abordar o fenômeno do letramento de forma múltipla, como aqui já enfatizamos, não considerando apenas o letramento alfabético ou tipográfico, mas sim, considerando a existência de vários tipos de letramentos, tal como destaca Barton (*apud* XAVIER 2005) ao afirmar que:

Letramento não é o mesmo em todos os contextos: ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (*computer literacy*)

Assim, falamos do letramento digital, que, a nosso ver, aponta para muitos tipos de práticas necessárias para acessar, pesquisar, interpretar, criticar e participar das novas formas de linguagem emergentes no contexto cultural e social.

Segundo Almeida (2005 *apud* Araújo 2007, p. 110), "ler telas, apertar teclas do computador, equivale à inclusão digital, semelhantemente como ocorre na alfabetização no sentido de identificação das letras quando equivale à alfabetização funcional." Concordamos quando a autora afirma que procedimentos como ler telas, apertar teclas etc. são processos que se assemelham ao da alfabetização. Contudo, temos uma posição mais abrangente no tocante à inclusão digital. Não acreditamos que esse processo se resume à questões técnicas, tal como retrata a autora supracitada, pensamos a inclusão digital como algo que é perpassado por questões de ordem social, por isso merece maior aprofundamento.

Desta maneira, dizemos que o letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver variadas competências de leitura e de escrita no computador como máquina de leitura e de edição de texto, e através deste como máquina de acesso à comunicação e à informação, sendo, desta forma, o letramento digital um caminho à inclusão digital.

Segundo Ribeiro (2007, p. 125), o letramento digital é a “maneira como os leitores/usuários se apropriam dos novos suportes e dos recursos de apresentação para a escrita/leitura. A autora, por sua vez, apresenta uma definição bastante semelhante a de Soares (2002, p. 151), pontua ser o letramento digital “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento - dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”.

Xavier (2005), em seu texto “Letramento digital e ensino”, destaca que o crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas tem exigido das pessoas a aprendizagem de novos comportamentos e raciocínios específicos. O autor chama atenção para o fato de que:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Corroborando com o pensamento de Xavier (2005), Almeida (2005 *apud* Araújo 2007 p. 111) denomina o letramento digital como fluência tecnológica e, sobre isso, a autora esclarece:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados à informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da

comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos.

Frade (2005, p.60) apresenta uma definição que difere um pouco das outras perspectivas aqui já destacadas para letramento digital. A autora diz que esse tipo de letramento envolve “tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Com isso, reiteramos que, para ser letrado digitalmente, é necessário o conhecimento da escrita e de outros recursos, como a multisssemiose ou mesmo a multimodalidade que diz respeito à sobreposição de imagens, som, escrita, com finalidade interacional. Nessa perspectiva, Dionísio (2006, p. 131) comenta que:

na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Sobre essa questão, destacamos a opinião de Kress e Van Leuwen que quando defendem que a multimodalidade não está presente apenas nos múltiplos modos de transmitir mensagens e conhecimentos, mas sim na linguagem. Eles afirmam que

Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar (como uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como uma impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado.²⁵

A partir dos autores mencionados, podemos dizer que a relação entre letramento e escrita assume características mais particulares quando falamos em letramento digital. A não padronização da escrita, a inserção de cores, movimentos, sons, imagens e até *emoticons* no que se entende como escrita, toma proporções bastante significativas ao buscarmos compreender ou mesmo definir o letramento

²⁵ Tradução livre

digital. Para nós, toda essa (des)organização define mais claramente esse tipo específico de letramento e nos faz compreender que, desse modo, ele oportuniza, mais abertamente, o conhecimento e o contato social, tal como diz Braga (2007, p. 187).

“Embora demande o domínio de um conjunto de habilidades mais complexas do que as exigidas pela escrita tradicional, o letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social; acessos não possibilitados pelas práticas letradas anteriores.”

Sobre considerarmos o letramento digital em seus aspectos plurais e de defini-lo como sendo, de certa forma, a habilidade de lidar com diversas formas de apresentação da escrita na tela do computador, apoiamo-nos nas palavras de Dionísio (2006, p.132) quando diz que:

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em conseqüência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo re-elaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Diante dessas observações, consideramos que o letramento digital parece ser, por excelência, o lugar de práticas letradas híbridas e, sendo assim, a escrita acaba sendo ressignificada nessa relação direta com a tecnologia. Por essa razão, corroboramos com posicionamento de Lino de Araújo (2004, p. 8), pois a autora afirma que:

o letramento não é apenas o impacto da escrita, mas é o impacto da supervalorização de informações e da conseqüente necessidade de fazê-las circular. Nesse sentido, não está relacionado apenas às práticas de escrita, mas às outras práticas que também registram informações e as fazem circular.

Adotando a escrita dentro no letramento digital numa perspectiva mais ampliada, defendemos com Silva (2005, p. 33), que este tipo de letramento transcende a escrita. Ela postula que:

não se trata apenas de ensinar a pessoa a codificar e decodificar a escrita, ou mesmo usar teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas de inserir-se em práticas sociais nas quais a escrita, mediada por computadores e outros dispositivos eletrônicos, tem um papel significativo. Logo, letramento digital seria a habilidade para construir sentido, capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação eletrônica, estando essa em palavras, elementos pictóricos, sonoros ou qualquer outro.

Sabemos que na *internet* existem informações de características as mais diversas. Tamanho, teor, função, público-alvo, são apenas algumas dessas características que podem ser, facilmente, observadas nesse "mar de informação" que é a rede mundial de computadores. Navegar nessas águas requer do marinheiro, de fato, como destacou Silva (*Id Ibidem*), habilidade. Esta, contudo, não se limita apenas a ligar e desligar o computador ou produzir textos em processadores específicos para tal, como diz a autora. Saber encontrar a informação na rede, de modo que esta tenha um sentido efetivo para o indivíduo, torna o sujeito apto neste contexto, ou seja, um sujeito minimamente letrado digitalmente.

Nesta linha de pensamento, apresentamos o que dizem *Leu et al.* (*apud* Tavares, 2009 p. 142) ao definir os novos letramentos, baseados nas novas tecnologias de comunicação e informação. Os autores afirmam que esses letramentos possuem natureza múltipla, esta, por sua vez, é formada por pelo menos três níveis, que têm os seguintes objetivos:

a) caracterizar a construção do significado pela integração de ícones, símbolos animados, som, vídeos, tabelas interativas, ambientes da realidade virtual, entre outros, de forma que a compreensão se dá pela integração das diferentes mídias gerando um sentido diferente do que cada uma possui separadamente;

b) se referir às múltiplas formas de comunicação e acesso à informação que o indivíduo, usuário das novas tecnologias, precisa saber para atingir seus propósitos. Entre elas estão: usar *sites* de busca, avaliar a credibilidade e importância da informação, acessar mensagens instantâneas, comunicar-se através de e-mails, participar de videoconferências, salas de bate-papo, listas de discussão, entre outras.

c) relacionar à possibilidade de acesso e troca de informações em diferentes contextos culturais e sociais. A internet cria oportunidades para pesquisas nos locais mais distantes, além da troca de comunicação entre pessoas do mundo inteiro sem sair de casa, da escola ou do trabalho. Essa possibilidade gera a necessidade de interpretar e responder a questionamentos de múltiplos contextos sociais e culturais antes praticamente inacessíveis.

As ponderações realizadas por *Leu et al.* (*apud* Tavares, 2009 p. 142) para definir os novos letramentos baseados nas novas tecnologias de comunicação e informação corroboraram com o posicionamento que assumimos aqui para caracterizarmos o letramento digital, em três níveis distintos, quais sejam: básico, intermediário e avançado. Tal caracterização foi importante neste estudo porque permitiu registrar diferentes graus de domínio de habilidades e de usos de leitura e escrita da informante no meio digital. Desta forma, apresentar níveis para o letramento digital se constituiu como um recurso significativo neste estudo pois permitiu nomear as distintas fases pelas quais passou a informante durante o seu processo de letramento digital. Assim sendo, para cada nível proposto, destacamos algumas ações requeridas. Vejamos a classificação elaborada para definir tais níveis:

a) Nível Básico de Letramento Digital (LD): ligar o computador e usar o processador de texto são ações compatíveis com este nível;

- b) Nível Intermediário de Letramento Digital (LD):** acessar à internet para ler e responder e-mails, fazer pesquisas simples por meio de serviço de busca, usar programa de mensagens instantâneas, opinar em fóruns e blogs, construir o próprio blog e site de relacionamento, fazer compras em lojas virtuais indicam ações relativas a este nível;
- c) Nível Avançado de LD:** baixar conteúdos (programas, músicas, filmes, figuras) da internet, construir sites com domínio próprio, produzir conteúdo para alimentar sites da internet (Wikipédia, por exemplo), usar programas de edição (texto, áudio e vídeo), construir personagens em mundos virtuais (Second life, The Sims, hiperficção), participar de partidas de jogos eletrônicos *on-line* caracterizam ações deste nível.

Destacamos, a partir de agora, as três características que, para nós, podem ajudar a compreender melhor o que de fato vem a ser o letramento digital. Todavia, ressaltamos que as características e marcas do letramento digital ainda não estão totalmente consolidadas, por isso, ainda são muito sutis, ténues a diferença entre os níveis.

A primeira e talvez a mais importante das características que gostaríamos de destacar é a **escrita pública**. Consideramos que no letramento digital a escrita se torna verdadeiramente acessível ao público, diferentemente de outros letramentos. Para esse tipo de letramento, a escrita percorre um circuito aberto em que um autor expõe sua escrita a um ou a vários leitores.

Ponderamos, desse modo, dois sentidos para a escrita que se estabelece como pública no letramento digital. No primeiro deles, dizemos que ela é pública porque é destinada a vários leitores, que estejam conectados à internet, acessam um blog, fórum eletrônico ou sites em geral. A segunda razão pela qual consideramos ser a escrita pública é porque publicação, no espaço virtual de modo geral, não sofre

censura, ou seja, não é restrita somente a iniciados; qualquer pessoa, sabendo escrever bem ou não, pode utilizar o computador/internet para publicar algo.

Salientamos o fato de que essa ausência de censura propicia condições para que o usuário da escrita sinta-se mais livre, mais autônomo, logo, mais autor de seus próprios textos. Essa constitui, pois, a segunda característica sugerida por nós para identificarmos um sujeito como letrado digital. Sendo assim, entendemos **autoria/autonomia** como as possibilidades de elaboração do próprio texto, que se revela nas escolhas lexicais e sintáticas para veicular um conteúdo semântico de acordo com a intenção comunicativa do sujeito a um interlocutor idealizado. Posteriormente a essa produção intersubjetiva, seguir-se-á a divulgação de uma dada visão de mundo, teoria, arte, crença sem ter que experimentar, necessariamente, o crivo seletivo de grupos hegemônicos que controlam as divulgações das informações em larga escala na sociedade, tais como os editores da mídia em geral e os da indústria editorial.²⁶

Araújo (2007, p.115) parece contribuir com nossa posição ao realçar a questão da **autoria/autonomia** como uma característica do letramento digital. A autora diz que, quando avançamos nos estudos do letramento digital, repensamos a textualidade e a narrativa que envolve a posição de um autor-leitor. Ela assim se expressa a esse respeito:

Com o hipertexto, reconfigura-se a própria noção de **autoria**, uma vez que a leitura torna-se simultaneamente uma escritura. Construído a partir de infinitas possibilidades, o hipertexto reconstitui a relação entre autor e leitor, este, ao navegar pelo hipertexto, incorpora as habilidades de escritor e torna-se um co-autor a medida que, com total autonomia, intervém nos caminhos e vias que o texto oferece. Essa **autonomia**, produto da não-linearidade, possibilita ao leitor/escritor avançar na produção do

²⁶ Lembremo-nos dos cordelistas e violeiros que, por vezes, têm um conhecimento muito limitado das normas da língua padrão e, hoje, têm suas obras circulando na internet. E este é apenas um exemplo dentre vários que é possível citar.

conhecimento sob passos largos que conquistam a liberdade de explorar ~~diversos espaços~~ que abominam o monologismo do texto linear. [Grifos nossos]

Uma última característica que gostaríamos de acentuar sobre o letrado digital é saber utilizar as diversas mídias em **convergência**. O ambiente digital é, sem dúvida, um lugar em que as mídias tendem a convergir. Por exemplo, no que se refere às mídias (TV, Rádio, Impressos), temos todas num só lugar de acesso. Quanto às representações da escrita, textos em formato tradicional, tabelas, gráficos, todos juntos em um só espaço. E ainda, no que tange à escrita, temos esta conduzindo aspectos próprios da oralidade e estabelecendo uma comunicação síncrona, em tempo real, através das conversas pelos *chats*, por exemplo. Quando o sujeito consegue se expressar convergindo para seu discurso as diversas possibilidades midiáticas (texto verbal, imagem e som), podemos dizer que adquiriu de fato o letramento digital em seu nível mais elevado.

Com base nas posições aqui assumidas e nas características que sublinhamos para o letramento digital, sabemos que esta temática acaba nos levando à reflexão sobre a questão da inclusão digital. Estar incluído digitalmente para nós acontece quando o sujeito se apropria do letramento digital e domina as características aqui apresentadas (escrita pública, autoria/autonomia e convergência). Sem dúvida, este novo tipo de letramento promove mudanças na mentalidade e nas práticas cotidianas dos sujeitos que vivem na sociedade contemporânea.

Mediante tais explanações, discorreremos a seguir sobre os “flagrantes” da naturalização no letramento digital.

3.3 – Letramento digital mostrado

3.3.1 – Nível básico de LD²⁷

A maturidade e habilidade que os sujeitos vão adquirindo perante o uso da escrita em suas diversas atribuições sociais, segundo as teorias do letramento evidenciadas neste trabalho, é o que vai indicar o estágio de letramento desses sujeitos.

Por essa razão é que apresentaremos, também nesta categoria, nossos exemplos divididos em subtópicos que demonstram os estágios de letramento digital revelado pela informante em estudo, são eles: *básico*, que requer ações do tipo ligar o computador e usar um processador de texto, dentre outras com o mesmo grau de dificuldade; *intermediário*, que demanda acessar à Internet para ler e responder e-mails, fazer pesquisas simples por meio de serviços de busca, usar programas de mensagens instantâneas, opinar em fóruns e blogs, fazer compras em lojas virtuais, etc. e *avançado*, que suscita baixar conteúdos (programas, músicas, filmes, figuras) da internet, construir sites com domínio próprio, usar programas de edição (áudio, vídeo, texto), etc.

Com esse raciocínio, citamos Soares (1998), ao tratar da ressignificação da palavra letramento no Brasil, quando comenta que um sujeito letrado, hoje, não é simplesmente quem tem a habilidade de codificar e decodificar o nome, mas quem tem a capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Esta, no caso do estudo em questão, se configura como sendo o envolvimento e desenvoltura de uma cursista do ME nos diversos ambientes (fóruns, biblioteca, diário de bordo, e-mail)

²⁷ Letramento Digital

em que precisam fazer uso da escrita para garantirem sua efetiva participação no curso.

Observemos, então, os exemplos e seus comentários a seguir:

Figura 18: Fórum Sistema operacional e seus aplicativos – “C”


Fórum

Etapa 2 ? Sistema operacional e seus aplicativos

Objetivo:

Este fórum tem como objetivo o debate de questões relacionadas com Sistema Operacional e aplicativos educacionais (apresentados na biblioteca, tais como Word, Excel, Power Point, Paint, dentre outros.). Como você faz uso desses aplicativos em situação educacional? Leia as contribuições postadas pelos colegas. Contribua, manifeste sua opinião, conte suas experiências, o que sabe sobre software e como aprendeu. Busque dialogar com seus colegas analisando, comentando, complementando as contribuições postadas.

Total de mensagens da pesquisa: 1

Autor	Mensagem
	<p>Enviada em Mar 14 2008 03:56:56:000PM <input type="button" value="Comentar"/> <input type="button" value="Excluir"/></p> <p>OLÁ PESSOAL, NÃO USO MUITO AS TECNOLOGIAS AVANÇADAS QUE MUITO DE VOCÊS FAZEM USO POIS <u>O WORD</u> JA TEM UM SUPORTE LEGAL PARA A REALIZAÇÃO DO MEU TRABALHO QUE <u>É DIGITAR TEXTOS</u> E PROVAS QUANDO PRECISO DE TABELAS <u>USO EXCEL O PAWER POINT</u> CONHEÇO PORÉM NÃO FAÇO USO. NA ESCOLA EM QUE TRABALHO NÃO TEM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA É UMA PENA POIS COMO O MUNDO ESTÁ GLOBALIZADO ERA MUITO BOM QUE PUDÉSSEMOS COLOCAR NÓSSO ALUNADO NA ERA DA TECNOLOGIA. NO ENTANTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA É UTOPIA FALAR NISSO.</p>

Ex23: (Figura 18)“... o **Word** já tem um suporte legal para a realização do meu trabalho que **é digitar textos** e provas quando preciso de tabelas **uso o Excel o Power point** conheço porém não faço uso.”

Ex24: (Entrevista) “... eu acho que o computador, a internet é que faz você ficar mais incluída digitalmente... **o acesso à internet**...”

Figura 19: Fórum TV digital – “B”

Fórum

Fórum 3 - TV Digital

Objetivo:

Hoje em dia, ouve-se falar muito sobre televisão digital. Mas o que é essa nova tecnologia? A TV como nós conhecemos segue um padrão onde o espectador tem apenas uma participação passiva, não interferindo em nada do que se passa no programa de TV. Isso acontece porque na TV analógica, o espectro eletromagnético, que é o meio de transmissão, é quase todo ocupado para que o sinal possa ser transmitido. E ainda existe o fato de que ele sofre muita interferência do local onde está a antena de transmissão. Com a tecnologia de TV Digital, o limite do que se pode fazer com programas que prevêem o usuário como interagente é apenas a imaginação. Agora, pesquise e apresente um projeto a ser desenvolvido com os alunos, envolvendo a TV Digital. Dica: Pesquise na Internet utilizando ferramentas de busca como o Google (www.google.com).

Contribuir

Total de mensagens da pesquisa: 6

Autor	Mensagem
	<p>Enviada em Apr 6 2008 09:12:13:000PM</p> <p>OLÁ PESSOAL PEÇO-LHE DESCULPAS POR NÃO TER MANDADO A MENSAGEM FOI O MEU FILHO QUE POR DUAS VEZES APERTOU EM ENVIAR ANTES QUE EU SALVA-SE O TEXTO</p> <p>Comentar Excluir</p>
	<p>Enviada em Apr 6 2008 09:06:30:000PM</p> <p>Comentar Excluir</p>

Ex25: “...foi o meu filho que por duas vezes apertou em enviar antes que eu salva-se o texto.”

Figura 20: E-mail “Ativ 4” – “B”

ativ4 Caixa de entrada 2.ª Oferta

☆ para mim [mostrar detalhes](#) 15/12/07 [Responder](#)

oi Andrea vc mandou uma mensagem dizendo que eu teria que fazer uma nova tarefa so que acho que meu filho apagou o seu email e agora não sei o que é que tenho que fazer mande-me novamente e eu farei tudo como vc determinar, um grande abraço

Veja mapas e encontre as melhores rotas para fugir do trânsito com o Live Search Maps!
[Experimente já!](#)

Ex26: (Figura 20) “...acho que meu filho apagou o seu e-mail e agora não sei o que é que tenho que fazer...”

Nesses exemplos, podemos perceber algumas particularidades inerentes ao nível básico do letramento digital. No EX 23, a informante se declara conhecedora dos programas que compõem o Office do Windows, programas estes que, para um

indivíduo considerado letrado digitalmente, são básicos, visto que esses programas podem possibilitar, ainda que de forma indireta, a imersão do sujeito em estágios mais avançados do respectivo letramento.

Notamos que no depoimento do EX 23, a informante mostra-se satisfeita com as ferramentas de um processador de texto para o cumprimento de suas atividades, “o **Word** já tem um suporte legal para a realização do meu trabalho que **é digitar textos e provas**...” A afirmação da informante aponta para questões do tipo: necessidade de se adequar ao meio e a iniciativa. Ora, todos nós sabemos que a cultura digital tem, influenciado diretamente nossas rotinas. Mas, também sabemos que, apesar dessa influência, as escolas, de modo geral, parecem não estar aptas a trabalhar e nem a favorecer o trabalho dos que lá se encontram nessa perspectiva digital. Um professor que não tem incentivo algum para o uso do computador em seu ambiente de trabalho, pois lá ainda se usam instrumentos como o mimeógrafo, por exemplo e tem conhecimento dos programas básicos do *Office* e usa um processador de textos para digitar provas demonstra uma iniciativa relevante rumo ao seu letramento e inclusão digitais.

Ao afirmar “...**quando** preciso de tabelas **uso o Excel o Power point** conheço porém **não faço uso**.” inferimos que a informante faz um uso seletivo e profissionalmente motivado dos programas de computador. Isso é bastante relevante, pois a informante indica que sabe ser o universo a que ela está exposta – computador e internet – muito mais amplo do que o que ela usa. Esta nos parece ser uma característica do letramento digital: saber onde está a fim de usar quando necessitar. O mais importante parece ser não necessariamente usar, mas saber ordenar.

De modo a confirmar a importância do uso consciente, ou seja, do uso com um sentido social desses programas no cotidiano de um professor, nos apoiamos em Coscarelli (2007, p. 31) quando diz:

... estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza como advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar? Como então vamos ajudar nossos alunos a dominar essas ferramentas e entrar nesse mundo novo, se não o conhecemos?

Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula.

Sobre esse aspecto, podemos citar também o EX 24, no qual verificamos que a informante já demonstra uma percepção do que seja o processo de letramento/inclusão digital. Falar sobre esse processo é falar do convívio e da habilidade no manejo com o computador e com a Internet. Não é possível discorrermos sobre letramento digital e não destacar esses dois fatores em paralelo.

Desse modo, por ter esse conhecimento, e, claro, outros já mencionados aqui a respeito do computador e da internet, nossa informante, neste momento, parece já demonstrar ter alcançado um estágio básico de letramento digital, conforme o que propusemos aqui para caracterizar tal momento inicial de letramento digital.

Compreendemos, a partir de tal depoimento, que as TDIC já fazem sentido para a informante, tanto que ela alega que, para ser “incluído digitalmente” é preciso ter “acesso à internet”. Com essa informação, notamos o desejo de a informante incluir-se, de fazer parte desse contexto e, sendo assim, esse sujeito vai buscar uma forma para que essas TDIC façam sentido nas práticas sociais das quais ela participa.

Percebemos que, pelos exemplos destacados, o conhecimento ou mesmo a “intimidade” que a informante tem o computador/Internet ainda se mostram bastante elementares. Nos EX 25 e 26, ela afirma ser seu filho quem faz o trabalho operacional do curso em que ela está matriculada, sobretudo, no que diz respeito à Internet. Com essa afirmação é possível constatar que os sujeitos “imigrantes digitais” não se letram

e incluem-se digitalmente sozinhos, mas são conduzidos por “um outro”, que neste caso, tende a ser um “nativo digital”.

A esse respeito, Buzato (2007, p. 166) comenta que o letramento digital, ou como prefere o autor, os letramentos digitais, promove(m) a interpenetração de contextos, conecta(m) sujeitos remotos espacial e temporalmente. Assim, para o autor

os letramentos digitais funcionariam como formas discursivas de construção do tempo-espaço, ou cronotopos, para usar um termo bakhtiniano, que ampliam as zonas de contato entre *nós* e o *outro*. Letramentos digitais, seriam, portanto, sempre potencialmente letramentos interculturais. [itálicos do autor]

Mediante esta colocação de Buzato (Id *Ibidem*) para conceituar o(s) letramento(s) digital(is), inferimos que, para a informante, conforme destacado nos EX 25 e 26, o filho dela exerce o papel social desse “outro”, é ele quem promove a interseção entre os contextos sociais (o dela e o dele) e, é/ são o(s) letramento(s) digital(is) que conecta(m) esses sujeitos que encontram-se relativamente distantes do ponto de vista cultural.

Ainda no tocante ao EX 26, é possível mencionar mais uma particularidade do nível básico de letramento digital apresentada pela informante, qual seja, salvar um documento. Observamos que o conhecimento da informante, nesse sentido, não se restringe a uma questão técnica, mas abrange a segurança também, pois ela já tem a consciência de que, apesar de toda evolução, a Internet (no caso a plataforma de ensino) ainda é um ambiente instável e que, portanto, documentos podem ser “perdidos” com certa facilidade, caso não haja uma medida preventiva por parte da cursista.

Pensando nisso, ela afirma: “...foi o meu filho que por duas vezes apertou em enviar antes que eu salva-se o texto”. Tal assertiva nos confirma que, fora a habilidade de digitar textos, a informante também conhece um recurso básico e muito útil dos processadores de texto, o *Ctrl C + Ctrl V*, ou seja, copiar e colar, que foi um

dos grandes favorecimentos para os que migraram da datilografia para a digitação, visto que naquela, se houvesse algum erro ou necessidade de deslocar parte de um texto certamente perdia-se toda a página produzida, enquanto que nessa, se o procedimento de salvar tenha sido feito adequadamente não há nenhum tipo de perda neste sentido, é possível deslocar fragmentos de texto com muita facilidade através do recurso *Ctrl C + Ctrl V*.

Esse tipo de conhecimento localiza, com facilidade, o sujeito no nível básico do letramento digital, pois ainda é um conhecimento elementar no tocante a esse assunto. De modo a confirmar nossas impressões acerca do nível de conhecimento da informante, destacamos ainda o EX 27, no qual ela declara: “...acho que meu filho apagou o seu e-mail **e agora não sei o que é que tenho que fazer...**”.

Nesse exemplo, vemos que as habilidades quanto ao acesso à Internet – que asseguram o nível intermediário de letramento digital - são do filho da informante, que tinha apenas 8 anos de idade na época da construção dos dados desta pesquisa, conforme ela própria afirma. O pedido de ajuda a crianças e adolescentes para solucionar problemas de informática é natural no processo de migração para uma cultura digital. O interessante é que a iniciação nesse contexto se dá ao contrário: em lugar do mais velho para o mais novo, na “Era Digital”, ela, normalmente, acontece do mais novo para o mais velho. Segue-se a lógica de que quem ensina é quem tem mais experiência, mais tempo de uso, mais habilidade e não necessariamente quem é o mais velho cronologicamente.

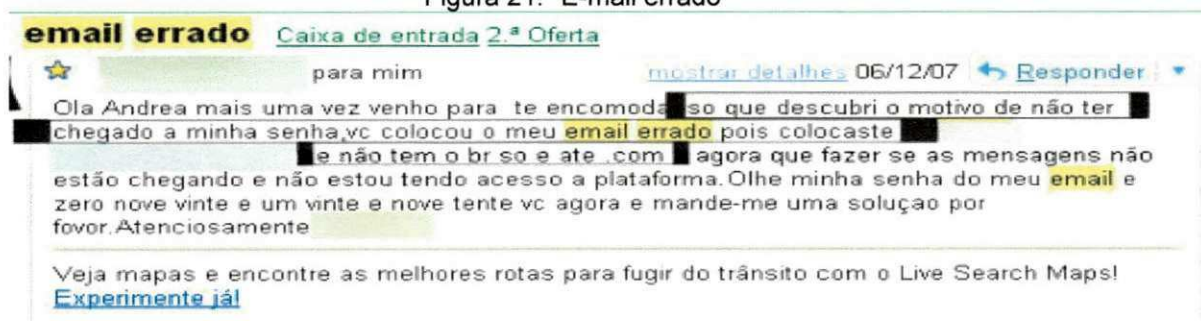
Assim, dizemos que nossa informante se constitui como uma “imigrante” para a “Era Digital”, visto que ela está se adaptando a essa tecnologia, ou seja, ela está adentrando a essa “nova” cultura enquanto seu filho, de apenas 8 anos, nasceu, como a maioria das crianças dessa geração, imerso nessa cultura e, portanto, é considerado um “nativo” digital, por isso, lida com facilidade com os recursos da rede tal qual

podemos perceber. É quem acessa o e-mail da mãe e, sem ele por perto, ela ainda fica um tanto “perdida” e sem saber o que fazer para participar do curso a distância. O curioso no que diz respeito a esse apoio que o filho dá a mãe é que, segundo indicam os dados, o computador enquanto objeto doméstico só foi comprado para a casa quando a mãe estava matriculada no ME. Provavelmente esta criança, letrada digitalmente, deveria ter acesso ao equipamento em algum outro espaço, como a escola, por exemplo. Isto equivale a dizer que assim como outras esferas, a imersão na cultura digital é uma questão de convívio.

3.3.2 – Nível Intermediário de LD

Por entendermos que o letramento digital se dá de forma processual, destacaremos agora alguns exemplos que podem comprovar a passagem da informante de um nível a outro de letramento. Trataremos, então, do **nível intermediário de letramento digital**, conforme as práticas requeridas para tal nível, segundo o que definimos aqui. Observemos os exemplos:

Figura 21: “E-mail errado”



Ex28: (Figura 21) “... so que descobri o motivo de não ter chegado a minha senha, vc colocou o meu email errado pois colocaste xxxxx@hotmail.com.br e **não tem o br so e ate .com...**”

Figura 22: E-mail “Projeto” – “B”



Ex28: (Figura 22) **“segue em anexo”**

Ex29: (Entrevista) “... agora **não tenho mais problema em acessar.**”

Os exemplos acima demonstram que a informante já assume uma postura diferenciada dos momentos iniciais do curso. Notamos uma maior segurança e desenvoltura quanto ao acesso à Internet, às ferramentas e linguagem desse contexto, o que nos possibilita considerar que ela já detém um nível intermediário de letramento digital.

No EX 27, temos, de forma bastante clara, que a informante começa a entender a lógica do processo digital. Ela compreende que, qualquer elemento a mais ou a menos ou ainda fora do lugar em um endereço eletrônico inviabiliza a comunicação por meio desta ferramenta. Para que a comunicação possa fluir, todos os elementos devem estar corretamente digitados, caso contrário, a mensagem pode ser direcionada a outro destinatário ou simplesmente não ser enviada. Isto ocorre porque o *e-mail* é uma espécie de “RG” na internet, identifica individualmente o

portador. Se houver qualquer tipo de alteração nos caracteres desse “RG” digital, ele já não mais identifica aquele endereço e conseqüentemente seu proprietário.

No caso do EX 27, a informante percebe a inadequação – “...descobri o motivo de não ter chegado a minha senha, vc colocou o meu email errado...” - e ainda indica a correção do problema – “...não tem o br so e ate .com...”. Esse comportamento nos apresenta subsídios para situá-la na condição de letrada digitalmente no estágio de letramento agora discutido, visto que, segundo Frade (2005, p.60), esse tipo de letramento envolve “tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Nesse sentido, podemos dizer que a informante tanto se apropriou da tecnologia que se sentiu muito a vontade para corrigir a tutora em um de seus procedimentos, fato que, normalmente, nas relações “professor X aluno”, ainda ocorre com pouca freqüência, até mesmo por uma questão cultural.

Nesta mesma linha está o EX 28, no qual a informante se utiliza de uma expressão frequente no meio digital, sobretudo para a comunicação feita via *e-mail*, qual seja, “segue em anexo”. Nesse caso, o nível intermediário de letramento pode ser confirmado não só pelo uso de tais expressões próprias do acesso à Internet, visto que isso foi observado na categoria 1 – nível de domínio da linguagem técnico-digital – , mas especialmente pela habilidade da informante em realizar o procedimento de “anexar” um documento ao *e-mail* e salvá-lo na extensão “docx” (extensão apropriada para abrir o documento em formato de texto). Tais habilidades asseguram a imersão da informante neste nível de letramento digital.

Afora as habilidades com a linguagem e na realização de certos procedimentos, destacamos um dos fatores mais relevantes para o nível intermediário de letramento digital, conforme compreendemos neste trabalho: o acesso à internet. Assim, citamos o EX 29, no qual a informante afirma: “... agora **não tenho mais**

problema em acessar.” Tal declaração, a nosso ver, garante a efetiva participação da informante no contexto digital, pois o acesso à Internet constitui-se como uma prática social legítima da chamada *Sociedade da Informação*. Ademais, se esse acesso for feito naturalmente, tal qual expõe a informante, servirá como um forte indício de sua aquisição do nível intermediário de letramento digital.

Também quanto à declaração feita pela informante no EX 29, chamamos atenção para o advérbio de tempo utilizado, ‘*agora*’. Ele nos dá indícios claros, segundo o contexto, de que o processo de “migração” de um nível a outro de letramento digital e mesmo de um tipo de cultura a outra (digital) está ocorrendo na vida da informante de forma gradual. Assim, aos poucos a docente nessa mudança vai adquirindo práticas – tal como acessar à Internet naturalmente – próprias de determinados ambientes e necessidades exigidas pelo cotidiano.

Ainda no tocante ao estágio intermediário de letramento digital, destacamos que durante o período de acompanhamento da informante nesta pesquisa, foram solicitadas, pela equipe de tutoria do curso ME, atividades em diversos ambientes. Observamos o desempenho significativo nos ‘fóruns’, visto que, de todas as atividades solicitadas para este ambiente, a informante só não participou de uma. Esse fato indica uma característica que ressaltamos neste trabalho para a evidência de aquisição do letramento digital, que é a **escrita pública**.

A postagem das atividades da informante nos fóruns certifica sua efetiva participação numa dada comunidade, garantindo essa **escrita pública**, ou seja, destinada a vários leitores. Além disso, possibilita acontecer o que sugerimos neste trabalho como outra característica do letramento digital, qual seja, a **autoria/autonomia** do sujeito, criador de seus textos de forma autônoma, ou seja, com possibilidades de elaboração de raciocínio próprio, com escolhas lexicais e

sintáticas para veicular um conteúdo semântico de acordo com a sua própria intenção comunicativa.

CAPÍTULO 04

4.Considerações Finais

Esta dissertação buscou analisar dados relacionados aos do processo de inclusão digital de uma docente da educação básica participante do curso ME, bem como interpretar as práticas letradas digitais dessa docente no referido curso. O percurso teórico-analítico deste trabalho nos permitiu formular algumas considerações, sobre as quais discorreremos a seguir.

A inclusão de um sujeito em qualquer contexto que seja vai depender das práticas letradas que ele conseguir absorver e do uso efetivo dessas práticas em sua vida pessoal e profissional. No tocante à inclusão digital não é diferente. A aquisição e utilização de práticas letradas digitais simples, como por exemplo, usar um processador de textos, imprimir e conseguir manusear com certa habilidade ferramentas da internet como e-mail e sites de busca, já podem indicar um momento significativo na inclusão digital de alguém, tal como demonstram nossos dados neste trabalho.

Todavia, entendemos que tais práticas letradas, ainda que simples, para serem introduzidas no cotidiano de alguém que faz parte da geração que acompanhou o surgimento dos computadores e da internet precisam apresentar uma finalidade de uso e, em alguns casos, serem conduzidas por outra pessoa, como aconteceu no estudo de caso aqui realizado. A informante tinha o objetivo de participar de um curso de formação continuada via EaD *on line*, mas para tanto precisava dominar práticas letradas digitais mínimas exigidas neste contexto. Como essas práticas não constituíam, até então, realidade para ela porque ela a mesma faz parte de uma geração considerada "imigrante digital", foi preciso que outra pessoa, no caso seu filho

de 8 anos, a conduzisse nesse processo de imersão e inclusão em práticas letradas digitais.

As atividades desobrigadas e despreziosas das crianças da atualidade no computador e com a internet são fatores que indicam o quão a inclusão digital para essa geração é uma realidade que se apresenta sem maiores esforços para muitas dessas crianças, chamadas como "nativos digitais". Fato este que pode não ser verificado com muita facilidade para os "imigrantes digitais", como é o caso da informante desta pesquisa. Para estes, a inclusão digital é algo que deve ser buscado, criado, fomentado, para que assim, esses sujeitos possam participar ativamente dessa sociedade digital e usufruam dos benefícios de um cidadão, tais como participar de cursos de formação continuada via internet, como é o caso do ME.

O curso ME comprova essa necessidade que têm os "imigrantes digitais" de buscar a própria inclusão digital. Como o público do curso é constituído por professores da educação básica e, na realidade profissional nordestina, em sua maioria constituída por pessoas que não fazem parte da geração "nativos digitais", muitos dos docentes que são inscritos no curso pelas Secretarias de Educação municipal e estadual não atendem ao perfil de letramento digital mínimo exigido pelo curso para a participação no mesmo. Porém, se o objetivo desses docentes for de fato dar continuidade à formação por intermédio de um curso como o ME, eles precisam ir em busca dessa inclusão digital, visto que, se assim não for, a participação no curso se torna praticamente insustentável, pois não é objetivo direto do ME propor métodos e formas de inclusão digital aos seus cursistas no decorrer do cursos, estes necessitam ingressar no mesmo já com noções básicas do manuseio do computador, o que já indica um certo grau de inclusão nesse contexto.

Manusear com destreza essas ferramentas, poder adquiri-las, ter domínio de linguagem e habilidades próprias do meio digital, capacidade de se comunicar e se

informar pela internet de maneira autônoma constituem elementos relevantes a serem considerados no processo de inclusão digital de um sujeito. A apropriação desses quesitos por um “imigrante digital” pode conferir-lhe o reconhecimento da cidadania nessa sociedade da informação, conforme nossos dados apontam como sendo o que ocorreu no processo de inclusão digital da informante deste estudo. Desta feita, acreditamos responder ao primeiro questionamento proposto nesta dissertação, qual seja: que aspectos (lingüísticos, textuais, pedagógicos) são indicadores do processo de inclusão digital a partir da participação no Programa ME?

Compreendemos que a inclusão digital é um processo, e, como tal, ocorre de modo paulatino e não abruptamente. Conforme as habilidades com o meio digital vão sendo desenvolvidas e aprimoradas, maior grau de letramento e de, conseqüente, inclusão digital, pode ser verificado.

Diante desse raciocínio é que consideramos que o letramento digital, assim como outros letramentos, é construído por etapas, fases ou níveis como chamamos nesta dissertação. O nível de letramento digital pode ser verificado mediante a complexidade ou facilidade exigida para responder a cada situação dentro desse contexto, bem como através da consciência que se tem para efetuar as ações requeridas ou propostas.

Dizemos então que as práticas letradas em ambiente digital é que podem indicar o nível de letramento digital do sujeito, ou seja, a forma como esse sujeito responde às propostas de escrita e leitura no ambiente digital é que vai sugerir a que nível de letramento digital ele está vinculado num dado momento. Salientamos, porém, que cada tipo de ambiente digital tem suas peculiaridades e, portanto, especificações quanto ao nível de letramento requerido dos que dele participam. No caso no curso ME, notamos que um nível intermediário de letramento digital, isto é, aquele nível em que o sujeito consegue acessar a internet para ler e responder e-mails, fazer

pesquisas simples por meio de serviços de busca, opinar em fóruns e blogs, dentre outras ações, atende as particularidades deste ambiente.

Assim, o uso do e-mail como ferramenta de comunicação e informação para fins pessoais e profissionais bem como a habilidade de realizar postagens das atividades nos ambientes do e-proinfo (fóruns, diários de bordo e bibliotecas), que requerem domínio de uma forma escrita característica, são elementos que demonstram uma prática letrada digital própria de sujeito incluído digitalmente. Tais observações puderam ser verificadas mediante análise dos dados destacados nesta dissertação. Nessa perspectiva, esperamos ter respondido ao segundo questionamento proposto nesta pesquisa: que práticas letradas são mobilizadas pelo professor que se autorreferencia incluído digitalmente ao participar do curso de formação continuada a distância promovido pelo Programa ME?

Feitas essas considerações, parece-nos claro que a inclusão digital hoje se configura como um dos fatores necessários à inclusão social. Pensar em não excluir socialmente alguém ou um grupo deve também ter como objetivo pensar em incluir digitalmente. Com esse pensamento, percebemos que a escola ainda se apresenta como um dos espaços sociais mais propícios à inclusão, tal como é divulgado já há muito tempo por diversos órgãos, entidades e até mesmo pela própria mídia. Contudo, convém pensar agora na escola como espaço de inclusão não somente no que diz respeito a etnias, costumes, condição sócio-financeira, entre outros fatores, mas também no que diz respeito a essa "era digital" na qual estamos inseridos. E, se é assim, nos parece ser urgente a necessidade de capacitar nossos professores para o uso pedagógico das TDIC em sala de aula. No entanto, entendemos que, antes mesmo desses professores introduzirem essas tecnologias em sala de aula, é importante que eles percebam o significado delas e de suas potencialidades em sua vida tanto profissional quanto pessoal, que é o que aqui chamamos de inclusão digital.

Seguindo este raciocínio entendemos que se a ordem do curso ME fosse invertida, isto é, primeiro promovendo-se a inclusão digital dos professores cursistas conforme se exige no perfil para participação do curso, e, para um segundo momento, preparar-se esses docentes para o uso pedagógico das TDIC, teríamos, provavelmente, para resultados como: a) menor número de evasão; b) maior estímulo para participação de formação continuada na modalidade EaD *on line* e consequente diminuição dos custos do Governo na capacitação desses profissionais; c) possibilidade de maior aplicabilidade nas escolas dos conhecimentos adquiridos pelos docentes no ME; d) maior número de profissionais sentindo-se membro efetivo desta sociedade e em condições suficientes para declarar-se incluído digitalmente e socialmente. Talvez essa seja uma inversão muito adequada à realidade nordestina, conforme mencionamos antes, pois a região ainda tem índices baixos de inclusão digital que podem ser inferidos pelo fato de professores da rede, como a informante deste trabalho, se incluírem enquanto fazem cursos de aperfeiçoamento. Nesse sentido, parece que o aperfeiçoamento, em certa medida, se transforma em introdução, ou todas as possibilidades do aperfeiçoamento não podem ser devidamente aproveitadas.

Por esse pensamento é que compreendemos que as investigações acerca de formas práticas de inclusão digital devem ser contínuas e freqüentes. Neste sentido, acreditamos que esta dissertação apenas mostrou algumas luzes, longe de generalizações, sobre a temática da inclusão digital de docentes, por isso, as considerações aqui realizadas funcionam também como provocações para futuras pesquisas e discussões.

5. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judit. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 04/07/09.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série prática pedagógica) pp. 27-48

ARAÚJO, Júlio César. *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. Fortaleza, CE. Tese de Doutorado, 2006, inédita. 341p.

_____. *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 288p.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Letramento digital e educação. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. (Org.). *Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2007 pp. 109 – 121

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992. p. 279-287.

BARTON, David e HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, David e HAMILTON, Mary. *Situated literacies*. London e New York: Routledge, 2002. p. 7-15.

BRAGA, Denise Bértolli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 181-195

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Campinas, SP, Tese de Doutorado, 2007. 285p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. & RIBEIRO, Ana E. (orgs.). *Letramento digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

_____. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana. & RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). *Letramento digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007. pp. 25-40

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. pp. 131-143

FARJADO, Maria Cristina de Souza; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. *Letramento digital e Midiático: desafios para o ensino da língua imglesa no século XXI*. Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/377-4.pdf?PHPSESSID=2009050708274935>. Acessado em: 29/06/09

FRADE, Isabel Cristina A.da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (orgs) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 59 – 83.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 120-134

GEE, James Paul. The New Literacy Studies. In: BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London.: Routledge, 2000 pp. 180 – 196.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla V. & RIBEIRO, Ana E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 41-58

KLEIMAN, Ângela B (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campina, SP: Mercado de Letras, 1995. pp. 15 – 61

_____. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSHI, Luiz Antônio. *Processos de Referenciação Na Produção Discursiva*. DELTA, São Paulo, v. 14, n. spe, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=pt&nrm=iso>. doi: 10.1590/S0102-44501998000300012. Acesso em: 27 mar. 2009.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS). 157p.

_____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS). 260p.

LINO DE ARAÚJO, Denise. *Um 'professor' no horário nobre: estudo sobre a explicação em telejornais*. São Paulo: USP, Tese de doutorado, 2004, inédita.

MARCUSCHI, Luis A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5.^a Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 19-36

MARQUESI, Sueli Cristina. *Referenciação no texto descritivo*. VII Congresso Latinoamericano Estudos do Discurso — ALED 2007 — Horizontes de Sentido. Disponível em: http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.20.N.2_2007_ARTIGOSWEB/SueliCristinaMarquesi_REFERENCIACAO-NO-TEXTO-DESCRITIVO_Vol20-N2_Art02.pdf. Acesso em: 08/07/09.

MEY, Jacob L.. *As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder*. DELTA, São Paulo, v.14, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200003&lng=pt&nrm=iso>. doi:10.1590/S0102-44501998000200003 Acesso em: 02/07/08.

MIRANDA, Antonio. *Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos*. *Ci. Inf.* [online]. 2000, vol.29, n.2, pp. 78-88. ISSN 0100-1965. doi: 10.1590/S0100-19652000000200010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200010&lang=pt, consulta em 23/06/2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 85-105

MOREIRA, Herivelton; CALLEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. pp.21-93

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. *Informação e cidadania: da pluralidade dos sentidos ao desvelar dos ditos*. Dissertação de Mestrado, UFPB: João Pessoa, 2001.

NEVES, José Luís. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n.º 3, 2.º SEM. 1996. Disponível em: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf. Acesso em: 27/06/09

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva. *Inclusão Digital*. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. (Org.). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2006. pp. 11-21

PALUMBO, Renata. *Referenciação e argumentação: a dinâmica nas orientações argumentativas em debates políticos televisivos*. São Paulo, 2007. 193p. (Dissertação de Mestrado disponível em: <http://www.teses.usp.br/>, Acesso em 03/04/2009)

PEREIRA, João Thomaz. *Educação e Sociedade da informação*. In: COSCARELLI, Carla Viana. & RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). *Letramento digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

POSSENTI, Sírio. Você entende internetês? In: *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. Ano 1, n.º 2

RIBEIRO, Rebeca Rannieli Alves Ribeiro. *Atividades de escrita em contextos de Educação a Distância*. Campina Grande: UFCG, 2009. (Dissertação de mestrado inédita)

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana. & RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). *Letramento digital, aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007. pp. 125-150

SILVA, Helena *et al* . *Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania*. Ci. Inf. , Brasília, v. 34, n. 1, 2005. p. 28-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>. Acesso em: 31 Maio 2008.

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

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e sociedade*.V. 23, n.81, dez. 2002. Pp. 143-160

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs.). *Letramentos na Web: Gêneros, Interação e Ensino*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009. pp.137-152

VENTURA, Magda Maria. Estudo de caso como modalidade de pesquisa. Rio de Janeiro, Rev SOCERJ, V. 20, n.º 5, set/out, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acessado em 28/06/09.

VILCHES, Lorenzo. *A migração digital*. São Paulo, SP: Edições Loyola, PUC-RIO, 2003. 278p.

XAVIER, Antonio Carlos. *Letramento digital e ensino*. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXO

Entrevista semi-estruturada

1. O que faz um sujeito incluído digitalmente?

R. O sujeito deve estar interligado com as mídias existentes, principalmente... num sei se eu to errada, mas eu acho que o computador, a internet é que faz você fica mais incluída digitalmente... o acesso à internet. **O acesso à internet é que faz o sujeito ficar mais incluído digitalmente.**

2. Você se considera um sujeito incluído digitalmente?

R. Sim. **Estou engatinhando** ainda né. Comecei a a a ser um pouquinho incluída digitalmente depois que eu comecei esse curso porque anteriormente eu já tinha falado que antes de fazer esse curso, eu não sabia nem ligar o computador, certo? Você foi prova da minha dificuldade "Hoje em dia já to mais... né, já sei fazer todas as tarefas, já sei fazer as coisa todinha no computador, então eu tô me sentindo incluída digitalmente.

3. Você acha que o ME favoreceu essa inclusão?

Sim, com certeza. Porque antes eu era leiga totalmente no assunto, inclusive nem usava as Mídias existente na minha escola, que é uma uma escola de periferia, que não tem muitas coisas pra ser usada, mas tem o rádio, tem a televisão, tem o vídeo e eu não usava isso na minha sala de aula e hoje em dia, depois que eu to fazendo o curso, eu vejo que o respaldo você trabalhando com as mídias, certo, mesmo que seja só essas duas, é..., a TV e vídeo e o rádio, né, eu vi que os meus alunos tiveram um avanço maior. Então 'a mídia' (se referindo ao ME) foi fundamental pra mim, tanto no meu trabalho, como pessoa, para ter um melhor resultado.

4. Existe algum aspecto ou fato em especial que fez você se incluir digitalmente a partir do ME?

Sim. A partir do momento que comecei a fazer 'a mídia' (se referindo ao ME) eu tive que comprar o computador pra minha casa, coloquei a internet discada, vi que não estava dando resultado, que pra eu fazer esse curso eu teria que ter uma coisa mais avançada. Tive que colocar VELOX pra poder levar o curso a frente. [...] sim... incluído, exatamente, porque antes eu só ia pra lan house e era muito problemático fazer todas as atividades em lan house

5. Há quanto tempo você comprou o computador e colocou a internet em casa?

Que eu comprei o computador? Foi depois que o mÍdia começou né, eu num me lembro bem, acho que foi em dezembro que a gente começou num foi? O primeiro encontro num foi em dezembro.[...] então, eu comprei no finalzinho de dezembro e a internet eu fui colocar lá pra, pra fevereiro. [...] não, coloquei discada, aÍ agora, ms retrasado, eu coloquei a velox, pra ficar melhor porque a discada me atrapalhava muito, eu fazia um trabalho, perdia porque caía a conexão, sem contar que a conexão da plataforma cai também n, mais... mas contribui ainda mais por causa da internet.

6. Como você se relaciona com o computador e a internet depois que você tem em casa?

Melhorou bastante. Porque agora não tenho mais problema em acessar. De primeiro eu não sabia os sites, não sabia pesquisar nada na internet. Chamava meu filho de 8 anos. Eu achava incrÍvel, né? Eu com 41 e tinha que chamar meu filho pra me ensinar a ler. Hoje em dia eu já não tenho mais esse problema. Entro e saio naturalmente.[...] sozinha. [...] Com certeza. Devo tudo isso ao mÍdia.