

# REPRESENTAÇÕES DO AGIR DOCENTE SOBRE O USO DAS TICs: POR LETRAMENTOS DIGITAIS NA AULA

Dorotea Frank Kersch

Doutora em Filologia Românica - Christian Albrechts Universität zu Kiel (2006). Atualmente é professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, letramento, formação de professores, identidade, atitudes, bilinguismo e variação. E-mail: doroteafk@unisinos.br

Gisele Santos RODRIGUES

É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013), com experiência na área de ensino de línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: hipertexto e gêneros textuais digitais em língua materna, letramento digital, representações de professores sobre processos de ensino-aprendizagem com práticas de linguagem em contextos digitais. Possui graduação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário La Salle (2009), Especialização em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba (2011) e Especialização em Neopedagogia da Gramática pela Faculdade de Tecnologia Ipuç (2012). E-mail: gisele.insigne@gmail.com

## Resumo

A partir dos anos noventa, o governo brasileiro passou a investir na introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, tanto na formação de professores, quanto no uso pedagógico do *laptop* educacional, para promover a inclusão digital. Entretanto, o contato que temos tido com professores de escolas públicas nos leva a questionar se equipar escolas e professores leva à transformação da escola. Neste trabalho investigamos as representações que três professoras de escola pública têm sobre o trabalho com as TICs em sala de aula. As três participaram de uma formação continuada oferecida no âmbito de um projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação. Fizeram-se entrevistas semiestruturadas antes e depois da aplicação de um projeto didático de gênero que usaria tecnologia em seu desenvolvimento. Os dados foram analisados a partir da interpretação do agir (BULEA, 2010). Os resultados mostram que, embora as três tenham sido estimuladas, na formação continuada, a elaborar PDGs envolvendo gêneros digitais, isso não as levou a promover eventos de letramento digital, porque, para elas, o domínio das ferramentas precede o trabalho com elas. Essa representação também parece impedir que promovam eventos de letramento digital na sala de aula.

## Palavras-chave

Representações; Letramento Digital; Letramento Digital do Professor.

## Introdução

Desde os anos noventa, o governo brasileiro tem investido em políticas públicas que visam à introdução das diversas TICs nos processos educacionais, objetivando a formação de professores e a inclusão digital. Entretanto, o contato que temos tido com professores de escolas públicas nos leva a questionar se esses investimentos levarão à inclusão digital e, conseqüentemente, ao letramento digital dos docentes.

Por essa razão, o trabalho do professor também tem sido objeto de estudo e motivo de reflexões, de debates e pesquisas de caráter aplicado ou puramente científico ao longo dos anos<sup>1</sup>. Segundo Bronckart (2006, p. 206), nos últimos anos, surgiu uma preocupação de se verificar “[...] em que medida os professores exploram os novos programas e os novos instrumentos de ensino”, com a finalidade de constatar como as abordagens de ensino são utilizadas e em que medida elas são eficazes para os alunos. Tal preocupação originou o interesse na investigação pela realidade do trabalho profissional, com a finalidade de compreender as capacidades e os conhecimentos necessários para que os docentes possam ser bem-sucedidos no seu ofício.

Nesse viés, esta pesquisa está inserida no projeto xxxxxxxxxx, que visa à cooperação dos professores na construção de conhecimento, de objetos de ensino e na reflexão sobre suas práticas e tem apoio do Programa Observatório da Educação/Capes. Assim, neste trabalho, objetiva-se investigar e analisar as representações sociais presentes nos discursos de três professoras de Língua Portuguesa (LP) em formação continuada sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). A proposta desta pesquisa se relaciona ao fato de que todo professor, ao interagir no contexto que o cerca, constrói representações, isto é, avaliações/interpretações sobre o meio e sobre suas próprias atividades nesse meio.

Para tanto, este artigo é dividido em três momentos. Primeiramente buscamos conceituar as representações no âmbito da Psicologia Social e da Linguística Aplicada, especificamente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Na sequência, são apresentadas algumas concepções teóricas sobre o letramento até as concepções sobre letramento digital. Posteriormente, apresentamos a metodologia que orienta este estudo, assim como o procedimento de exame Interpretação do Agir (BULEA, 2010), para então seguir com as reflexões sobre alguns resultados obtidos a partir dos dados gerados. Assim, propomos-nos a refletir sobre o uso que o professor de LP faz das TICs em sala de aula, especificamente ao averiguar como o uso das tecnologias pode interferir nas práticas e no agir docente no contexto escolar.

## 1. Representações

A teoria das Representações Sociais está presente em diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, Psicologia e outras ciências sociais. Ela procura explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade de cada sujeito. Desse modo, é fundamental a análise de diferentes representações no âmbito da linguagem, para compreender a origem dos estudos das representações sociais.

Os primeiros estudos sobre representações sociais foram feitos pelo sociólogo Émile

---

<sup>1</sup> Nos referimos aqui aos estudos de (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; BUENO, 2007; GUIMARÃES, 2009;) além de outros produzidos pelo grupo Langage Action Formation (LAF), na Suíça, ancorados nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Durkheim<sup>2</sup>. Mais tarde, o sociólogo francês Moscovici (1978) buscou suporte no conceito de representações coletivas proposto por Durkheim, criando uma nova teoria de representações sociais. Moscovici (1978, p. 44) define a natureza das representações sociais como

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

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

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

A representação social, pois, é construída socialmente. Ela é vista como uma realização psíquica do sujeito, mesmo que construída por um grupo social, especificamente. Por essa razão, é possível afirmar que o termo *representação social*, usado na Psicologia Social, pode ser reduzido apenas a *representação*, uma vez que ela não surge sozinha, tem caráter subjetivo e é feita por um indivíduo sobre um objeto. Para que haja representação, é necessário que sempre exista um sujeito, um objeto e outro sujeito, pelo fato de que a representação é construída no social e mediada pelo outro numa relação estabelecida entre ambos.

As representações se apresentam como formas de conhecimento capazes de transformar algo desconhecido em algo familiar. Assim, a teoria das representações sociais nos mostra que a organização dessas representações também está relacionada ao consenso e aos signos, oferecendo uma perspectiva de conteúdos e de significados das representações.

No âmbito da Linguística, Bronckart (2009) trata o conceito de representação dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – uma corrente teórica do paradigma científico das Ciências Humanas, conhecido como Interacionismo Social, ancorada numa visão de desenvolvimento humano baseada nos preceitos de Spinoza, Marx e Vygotsky, além das concepções filosóficas de Saussure, Volochinov e Bakhtin, esse especificamente no âmbito da linguagem.

Bronckart conceitua as representações como conhecimentos coletivamente construídos por meio de negociações em interações sociais, manifestadas na emergência do agir comunicativo, “[...] constitutiva do social propriamente dito” (BRONCKART, 2009, p. 33). A atividade humana é caracterizada pelo agir comunicativo, essencialmente social e delimitador das ações humanas. Dessa forma, as representações são classificadas como

---

<sup>2</sup> E. Durkheim. Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris, Alcan, 1912.

conhecimentos coletivos acumulados e cada indivíduo as veicula a partir de três configurações que ele chama mundos representados<sup>3</sup>. Essa relação é a tese central do ISD, reconhecida quando “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 42). O mundo objetivo é constituído de representações sobre os parâmetros do meio físico. O mundo social é formado por representações sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo específico, no que diz respeito à maneira de organizar uma tarefa. O mundo subjetivo constitui-se de representações sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa.

A partir das suas representações e sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o seu meio, ou o mundo em si, formando um contexto específico. Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais no viés do ISD concebe os indivíduos como sujeitos posicionados sócio-historicamente (cf. BAKHTIN, 2010), imersos em uma coletividade com a finalidade de interação. O ISD propõe demonstrar que a linguagem é situada e os textos/discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos quanto em relação às capacidades do agir e da identidade dos indivíduos, assumindo, assim, que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, em relação aos conhecimentos sobre o agir e a própria linguagem em relação à identidade de cada indivíduo.

Nesse sentido, a partir dos conceitos de Moscovici (1978) e Bronckart (2009) é possível compreender as representações a partir de uma perspectiva sócio-histórica e interacional. Por essa razão, aqui as definimos como conhecimentos coletivos acumulados a partir da interação social entre cada indivíduo e o meio que o cerca.

## **2. Do letramento ao(s) letramento(s) digital(is) do professor**

Com a finalidade de aprofundar o conceito de letramento digital, é importante destacar a relevância da compreensão dos modos de inserção de leitura e uso da escrita nas sociedades letradas de hoje. O letramento é considerado como “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 17). A partir desse conceito, é possível compreender que a leitura e a escrita como práticas sociais comportam inúmeras consequências: linguísticas, políticas e econômicas, indiferente do grupo em que sejam introduzidas e/ou dos indivíduos que possam vir a usá-las, fazendo com que o letramento seja visto e estudado sob diferentes pontos de vista.

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

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

---

<sup>3</sup> Nomenclatura com origem nos estudos de Habermas (1989) e Popper (1972/1991).

convivem em um determinado contexto.

Em conformidade com Barton e Hamilton (1998, p. 11, tradução nossa), “um primeiro passo na conceituação de letramento é aceitar as múltiplas funções que o letramento pode assumir em uma determinada atividade”<sup>4</sup>. Sob esse aspecto, o letramento adquire várias funções e significado, dependendo do contexto em que se desenvolve, manifestando-se em um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita que circulam em um determinado grupo com discursos relacionados ao papel da escrita, fazendo com que haja interação verbal entre esses sujeitos.

Street conceitua *eventos de letramento* a partir de um estudo etnográfico realizado por Heath (1982 *apud* STREET, 2003, p. 78, tradução nossa), no qual informa que “[...] qualquer ocasião em que algo escrito é essencial à natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”<sup>5</sup>. Posteriormente, o autor ampliou o conceito para a noção de *práticas de letramento*, empregando esse termo como um meio de enfatizar práticas sociais e concepções de leitura e escrita, investigando também os contextos sociais, culturais e históricos em que os eventos estão inscritos, bem como os discursos que os regulam. Nesse viés, o autor define as práticas de letramento como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos.

Ao reconhecer o letramento como conjunto de práticas sociais, também fica implícito o fato de que o letramento se apropria das práticas sociais de leitura e de escrita, de acordo com o contexto, ou seja, as práticas letradas sempre são situadas e variam de acordo com determinados contextos. Por essa razão, as práticas de letramento dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita, a fim de moldar a forma como os comportamentos e os significados que os acompanham são relacionados ao uso da leitura e da escrita.

Nesse viés, o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, abrangendo contextos diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Partindo dessa premissa, é possível constatar que os contextos sociais e as tecnologias usadas em cada um desses contextos também são considerados promotores de letramento.

A multiplicidade de funções e significados do letramento o caracterizam de acordo com as diversidades das práticas sociais que o permeiam, fazendo com que ele seja heterogêneo. Street (1984) é um dos teóricos que considera a aceitação nos meios acadêmicos da existência de múltiplos *literacies*, o que nos faz conceber que não há um letramento, mas vários. A partir dessa afirmativa, se faz necessário mencionar a existência de diferentes letramentos ou *literacies*:

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

Dessa forma, fica evidente que os letramentos admitem múltiplos conceitos, também comportando diferentes classificações, que podem variar de acordo com a prática social.

---

<sup>4</sup> “A first step in reconceptualization literacy is to accept the multiple functions literacy may serve in a given activity”.

<sup>5</sup> “[...] any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants interactions and their interpretative processes”.

Nesse viés, Street (2010) salienta que as práticas de letramento adotam subcategorias dessas práticas, como práticas de letramento comerciais, práticas de letramento acadêmicas e práticas de letramento digital, por exemplo.

Em conformidade com os conceitos dos autores, entendemos os letramentos como práticas sociais e culturais com sentidos e finalidades específicos dentro de uma esfera social, com o papel de ajudar a manter a coesão e a identidade de um grupo. Suas práticas são aprendidas em eventos coletivos de usos da leitura e da escrita, e, por isso, assumem posições diferentes, de acordo com cada contexto sociocultural.

Nessa perspectiva, os conceitos relacionados aos letramentos digitais partem dos estudos dos letramentos, relacionando-os às práticas sociais de leitura e escrita que se desenvolvem dentro de uma cultura do impresso. Uma vez que o advento da tecnologia nos trouxe a percepção de que saber utilizar a leitura e a escrita como prática social passou a ter mais relevância, essas práticas também puderam ser proporcionadas pelos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Para Gilster (1997), o letramento digital designa a habilidade de compreender e utilizar a informação de múltiplos formatos a partir de uma gama de fontes. Conforme aponta o autor, “[...] o conceito de letramento vai além simplesmente de ser capaz de ler; que sempre significou a capacidade de ler com significado, e compreender. É o ato fundamental da cognição”<sup>6</sup> (GILSTER, 1997, p. 1, tradução nossa), que remete ao próprio conceito de letramento ideológico, estabelecido por Street (1984).

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

O surgimento do letramento digital está relacionado ao medo de uma exclusão digital, o que Knobel e Lankshear (2006) chamam de *digitaldivide*, entre aqueles que têm ou não acesso ao mundo da informação digitalizada. Hoje o letramento digital é algo discutido em diferentes esferas sociais e estar inserido digitalmente passa a ser considerado um direito e uma condição fundamental para a existência de cada cidadão no mundo da informação e da comunicação. Incluir os cidadãos na era da informação passa a ser uma obrigação para os poderes públicos já que geralmente se associa inclusão digital a uma forma de inclusão social.

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

A partir da disseminação do Proinfo, em 2010, o governo instituiu o ProUCA, a partir de uma ideia do projeto *One Laptop per Child* apresentado em 2005, na reunião do Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, pelo professor Nicholas Negroponte. Assim, o governo brasileiro amparou a proposta de distribuir em parte das escolas públicas computadores para alunos e professores e de fornecer capacitação aos mesmos, com o

---

<sup>6</sup> “The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition.”

objetivo de agregar tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil num projeto educacional.

Em diferentes estados brasileiros, também há a preocupação em promover políticas públicas que possam garantir o acesso da população à internet e às novas tecnologias. No Rio Grande do Sul, em 2011, foi instituído o projeto *Província de São Pedro* – uma proposta que visa a disponibilizar um computador por aluno e professor nas escolas de ensino fundamental de zonas de fronteira com o Uruguai e regiões de Territórios da Paz, até 2014.

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

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

Soares também sugere uma pluralização do termo letramento digital. Segundo a autora, é necessário que se “[...] pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (2002, p. 155). Buzato (2006, p. 16) também redefine o conceito o termo, pluralizando-o:

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

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

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

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

Nessa perspectiva, em vista de tantos conceitos de letramento digital disponíveis na literatura, o definimos como um conjunto de práticas sócio-discursivas em ambiente(s) digital(is), mediadas pelas TICs em dimensões técnicas e sociais, as quais são marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos que interagem na sociedade da informação. Pensar em letramento(s) digital(is) no âmbito escolar é pensar em como o uso das TICs pode influenciar nos processos de ensino e aprendizagem, pois a escola ainda é uma das principais agências de letramento e, pensando sobre a formação do aluno como cidadão dessa nova ordem social, o professor possui um papel fundamental nesse processo.

Por essa razão, adequar o espaço digital à prática docente é uma tarefa que exige disciplina e pesquisa de sua parte. O uso das tecnologias na formação inicial e continuada do professor tem sido um ponto referencial para que também ele venha oferecer uma educação de qualidade. Acredita-se que, capacitado para o uso das TICs, ele também analise sua prática e reflita sobre ela, pois acreditamos que, ao usar as TICs em sala de aula, não pode ocorrer apenas a mudança do impresso para o digital. A opção por trabalhar com as TICs, no nosso entender, afetará todo o seu planejamento e sua forma de ensinar.

É nesse contexto que este estudo busca compreender a relação que o professor de Língua Portuguesa tem com as tecnologias em sala de aula, uma vez que a capacitação para o trabalho mediado pelas TICs e o letramento digital do professor podem interferir (ou não) nas suas práticas de linguagem em sala de aula.

### **3. A análise do agir em textos**

A metodologia adotada neste estudo se classifica como qualitativo-interpretativista, uma vez que levamos em consideração as representações de sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, registradas em gravador de áudio e posteriormente transcritas. Como participantes de pesquisa, estão três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, intituladas P1, P2 e P3. As professoras atuam na rede municipal de um município localizado na Região do Vale do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul, além de participarem de um curso de formação continuada, sob a forma de extensão, no qual cada cursista constrói projetos didáticos de gênero (PDG<sup>7</sup>) e os desenvolvem com seus alunos, visando à efetivação da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento da proposta do projeto, com a intenção de aumentar os índices de IDEB das escolas do município onde atuam. Duas dessas professoras são bolsistas no mesmo projeto que promove o curso de extensão, no qual esta pesquisa também está inserida, enquanto uma das professoras também participa de uma formação do ProInfo e trabalha numa escola contemplada com o ProUCA.

Durante o período das entrevistas, cada uma das professoras estava trabalhando em sala de aula com um gênero específico dentro de um PDG, ou seja, elas estavam desenvolvendo esses projetos didáticos de gênero com o auxílio do curso de formação continuada e, no módulo de estavam participando, houve o estímulo das ministrantes para que desenvolvessem projetos com gêneros digitais. A P1 estava trabalhando o gênero microconto digital no suporte digital Twitter (rede social), a P2 trabalhava o gênero carta de solicitação de emprego e a P3 focava-se no gênero oral debate regrado. Embora as professoras P2 e P3 estivessem desenvolvendo PDGs com gêneros textuais do meio impresso, algumas oficinas de cada projeto contemplavam o uso das tecnologias digitais.

---

<sup>7</sup> Projeto de letramento com uma proposta de ensino de gênero(s) textual(is) que parte de uma apresentação da situação para uma produção inicial e uma série de oficinas. Ao final das oficinas, os alunos produzem o gênero textual escolhido e o socializam com uma prática social.



A primeira etapa da pesquisa consistiu na geração dos dados a partir das entrevistas e observações, a fim de investigar a relação das professoras com as TICs e inferir as suas representações. Nesse viés, para a análise dos dados, foi escolhida a metodologia *Interpretação do Agir*, específica para análise do agir no trabalho, criada pelo grupo LAF, de Bulea (2010) e ancorada no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Essa metodologia de pesquisa busca compreender a realidade das situações de trabalho, investigando e analisando representações, especialmente dos indivíduos em relação ao trabalho real e ao trabalho prescrito, sob a forma de investigação de características essenciais da linguagem, fundamentais para compreender o papel que essa desempenha nas representações, visando à análise da influência que “[...] exerce eventualmente a dimensão linguística dos tipos de discurso nas modalidades de elaboração dessas representações” (BRONCKART; LEURQUIN, 2010, p. 16), que podem ser percebidas, na análise dos textos, por meio de marcas linguísticas que o produtor textual lança mão para elaborar sua enunciação.

Assim, para a análise do agir em textos, é importante compreender alguns termos. O termo *agir* ou *agir-referente* se refere ao dado e designa a forma de intervenção orientada por um ou vários indivíduos (actantes) nas suas relações de trabalho. De acordo com Bulea (2010), actante é um termo neutro que se refere a qualquer pessoa que possa se implicar no agir. A partir do momento em que o actante se implica em um agir específico, com motivos, capacidades e intenções para realizar determinada ação, ele se transforma em *ator*. Caso ocorra o contrário, quando não lhe forem atribuídas essas propriedades, o termo *agente* é conferido ao actante no discurso. Isto é, os agentes não possuem propriedades e podem ser os próprios actantes no discurso ou qualquer indivíduo que interaja com o actante em algum contexto da enunciação.

Essa análise do agir busca compreender o que Bulea (2010) define como *trabalho representado* das professoras, isto é, as interpretações do trabalho das professoras, como elas entendem as suas atividades do que seja promover práticas de linguagem com o uso das tecnologias, como conhecem, concebem e teorizam sobre como foi e como deveria ser esse processo no âmbito escolar, “testemunhando assim *representações* que estas têm delas ou que constroem de si” (BULEA, 2010, p. 84). Assim, o agir de cada actante pode se constituir de um trabalho, cuja estrutura pode ser formada por documentos institucionais, tarefas ou descrições dos próprios actantes, como no caso das entrevistas, as quais se caracterizam por mobilizar vários tipos de discursos e sequências, independentes da temática evocada durante o processo de entrevista.

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

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

A análise dos dados acontece por meio da identificação e interpretação dos elementos ou expressões mais significativas que denotam opiniões a respeito do tema

exposto por meio da dinâmica da entrevista. Nesse viés, depois de transcritas, as falas das entrevistas foram agrupadas e rotuladas de acordo com *conteúdos temáticos* ou *princípios temáticos* elaborados pelo entrevistador (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010), ou seja, foram agrupadas pelos temas mais relevantes nas entrevistas. A partir da divisão em conteúdos temáticos, as falas são divididas em segmentos formados por duas categorias: os *Segmentos de Orientação Temática* (SOT), de introdução de um determinado tema elaborado pelo entrevistador, classificados após o agrupamento dos temas expostos nas entrevistas e *Segmentos de Tratamento Temáticos* (STT), produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão proposta pelo entrevistador. Em suma, é uma resposta, um corte realizado por meio dos assuntos que emergiram nas entrevistas, com a finalidade de organizar a análise das opiniões dos actantes.

A partir das definições sobre as duas categorias de segmentos temáticos, a análise das entrevistas parte de recortes específicos de acordo com temas diversos. Após o recorte dos temas, os STTs passaram por uma categorização, o que Bulea (2010) denomina como *figuras de ação*, termo que designa as configurações interpretativas transversais e recorrentes do agir, oriundas a partir da análise do conjunto dos segmentos temáticos que focalizam o agir das actantes.

As figuras de ação visam a analisar a influência que o agir exerce eventualmente na dimensão linguística dos tipos de discurso, nas modalidades de elaboração das representações que cada actante tem do seu trabalho. Nesse sentido, são elencadas cinco figuras de ação propostas por Bulea (2010): *ação ocorrência*, *ação acontecimento passado*, *ação experiência*, *ação canônica* e *ação definição*. Dessa forma, a partir dos recortes das entrevistas em segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT), algumas figuras de ação foram identificadas, de acordo com as semelhanças discursivas elencadas na pesquisa desenvolvida pelo LAF.

A interpretação do agir das actantes também mobiliza um conjunto de procedimentos de análise textual. A *abordagem textual discursiva* (BULEA, 2010) contempla a análise com base em três elementos: *as características gerais dos textos* (aspectos da infraestrutura textual dos discursos dos actantes que constituem as planificações e organização temporal, por exemplo), *as dimensões do agir* (dimensões do agir consideradas ou tematizadas nos textos produzidos, tais como a sua estrutura e informações externas das entrevistas, além dos resultados esperados e/ou obtidos com o agir e das hipóteses sobre a situação de produção de linguagem em relação ao agir) e *os meios linguísticos* utilizados na formação textual do agir (estruturas linguísticas mobilizadas para exprimir as dimensões do agir, tais como os mecanismos de textualização com suas propriedades nominais e verbais, assim como os mecanismos enunciativos presentes nas unidades de modalização que indicam o posicionamento do actante no seu discurso).

#### **4. Análise e interpretação dos dados**

Para a análise dos dados dos discursos, foram necessárias as seguintes fases de tratamento, segundo os procedimentos metodológicos descritos anteriormente:

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

Desse modo, foram selecionados dois temas para interpretação do agir, elencados segundo a sua importância e a ordem de aparição nas entrevistas.

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

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

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

Segmentos de Tratamento Temático (STT) professora P1:

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

STT professora P2:

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

STT professora P3:

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

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

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

A professora P1 afirma ter conhecimentos para o trabalho com as TICs. Seu

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

O discurso da professora P2 é heterogêneo, marcado pela alternância de pronomes (“eu”, “a gente (nós)”, “meu”, “eu a ele”). Dessa forma, em relação às marcas de agentividade, há ocorrências em que o pronome *eu* é empregado para referenciar a actante central no discurso, embora o pronome “a gente (nós)” também tenha sido empregado com a mesma função. Do ponto de vista da organização discursiva, observa-se a predominância de discursos indiretos, indicados pelos mecanismos de textualização usados (alternância de pronomes). Os modalizadores enunciativos presentes no discurso da professora indicam o seu posicionamento desfavorável em relação à capacitação para o trabalho com as TICs (“**não me sinto capacitada**”, “**precisaria de uma capacitação**” “a gente **não tem essa formação**”, “**não tenho** certeza se eu **faria bem**”, “**ia 'tatear' antes**”). Partindo dessas características, a figura de ação empregada nesse STT também se caracteriza como *ação ocorrência*, pela presença dos pronomes em primeira pessoa (singular, plural) e pelo fato de que essa figura de ação também está presente nos discursos indiretos.

Os discursos da professora P3 apresentam uma alternância pronominal. Assim, em relação às marcas de agentividade, observa-se que existem a coexistências de duas formas pronominais: *eu* (pronome oblíquo mim) e *tu* (com o pronome oblíquo te). Essa alternância pronominal, na qual prevalece o uso do *tu*, atesta “[...] no conjunto da dissociação entre o autor do processo evocado e o autor da atividade linguageira ou, ainda, num distanciamento do actante com relação ao agir” (BULEA, 2010, p.140). Isto é, o papel da professora oscila entre actante e ator (no sentido de que ela constitui a regulação do agir). As variações dos pronomes indicam um duplo estatuto do actante, que ora desconhece o que é necessário para o trabalho com as TICs (presente nos adjetivo e verbos “**difícil** pra *mim* **poder** te **dizer**”) e ora apresenta o que, na sua opinião, é necessário para o trabalho com as TICs.

Dessa forma, as características presentes nos discursos da professora P3 configuram a sua figura de ação como *ação experiência* (BULEA, 2010), também reconhecida pelas marcas de variabilidade, presentes pela repetição “de um elemento-núcleo de ordem verbal” (BULEA, 2010, p. 140), como apresentam os verbos no infinitivo (“tem que **ter**”, “**poder achar**”, “tem que **fazer**”, “tem que **pré-selecionar**”, “tem que **dar**”). Outro aspecto que classifica a figura de ação presente no discurso da professora P3 como *ação experiência* é o fato de que esses verbos apresentam “uma ‘rotina’ coletivamente partilhada” (BULEA, 2010, p. 139), mesmo que as escolhas particulares da actante dependam de aspectos próprios da professora, ou seja, cada um dos verbos empregados apresenta uma parte de uma rotina comum a outras professoras no âmbito da capacitação para o trabalho com as TICs, mesmo que cada professora manifeste ações e atitudes particulares em desenvolver seu trabalho com os recursos das tecnologias.

Sob esses aspectos, os discursos das actantes apresentam traços que indicam que ter habilidades/conhecimentos para trabalhar com as TICs implica somente ter conhecimentos técnico-operacionais (uso das ferramentas para professora P1) ou habilidades cognitivas

agregadas a conhecimentos técnico-operacionais (algo que “ultrapassa” os conhecimentos técnico-operacionais para as professoras P2 e P3). Dessa forma, é possível destacar que, embora as professoras P2 e P3 não tenham apresentado discursos que as classifiquem como capacitadas a trabalhar com as TICs, elas ainda se preocupam em integrar conhecimentos cognitivos à técnica, para se sentirem aptas a trabalhar com as TICs em sala de aula.

#### 4.2 Tema da representação Dificuldades em trabalhar com as TICs

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

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

STT professora P1:

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

STT professora P2:

*“[...] eu **utilizo às vezes**, mas **nem sempre consigo assim um horário disponível**, né. Até hoje, por exemplo, eu havia reservado, mas não deu muito certo assim, não funcionou como deveria. Então, a gente fica disputando meio “a tapa”... [...] e algumas turmas/eles têm **ãhnn um horário fixo, o quê/com que eu não concordo muito, entende, porque/daí pra essas ocasiões em que a gente precisa e que não traz a turma toda semana, a gente não tem muita possibilidade**, né. Entrevistadora: uhun<sup>8</sup>. P2: [...] **mesmo sendo analfabeta virtual como eu te disse outro dia né, eu quero aprender muito junto com eles, né. Vai ser uma forma de/de variar mais, diversificar mais e enriquecer as aulas, né.**”*

STT professora P3:

*“[...] Então, essa é a **dificuldade: laboratório pequeno, turmas grandes, que tu não consegue ter o todo da turma**. [...] Como nós usamos semanalmente, então eu procuro dentro de um projeto, toda semana eles desenvolver alguma coisa, só que como acaba sendo muito **pouco tempo**... [...]às vezes eu termino o projeto só que aquele momento ali dentro da informática não terminou. Entrevistadora: uhun. P3: E **muitos empecilhos** acabam muitas vezes fazendo que aquele projeto do laboratório de informática não conclua, quando tem que ser concluído. Entrevistadora: sim. 3: Olha, eu também acredito que é um falha minha, **falta de letramento digital meu**. Talvez se eu tivesse um maior conhecimento e eu poderia orientá-los melhor...”*

Os discursos das actantes apresentam coerência entre SOT e STT, uma vez que ambos se correspondem – perguntas e respostas. Dessa forma, em relação às dificuldades para o trabalho com as TICs nas aulas, o agir das actantes é apresentado sob a forma de

---

<sup>8</sup> De acordo com Bulea (2010) as intervenções dos entrevistadores podem aparecer nos STT. Elas possuem caráter interativo e não são configuradas como uma reorientação do tema na entrevista.

diferentes dificuldades em trabalhar com as TICs, ora com imprevistos técnicos, ora em função de falta de letramento digital.

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

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

O STT apresenta alguns traços do discurso interativo (BRONCKART, 2006). O ato de produção do discurso da professora P1 é formado por verbos na forma composta e pelo futuro do pretérito *condicional*, como propõe Bronckart (2009), o que traça a “localização de posterioridade”, segundo os verbos destacados no parágrafo anterior. A localização de posterioridade no discurso da professora também pode ser conferida no verbo em futuro do subjuntivo simples “se o aluno **tiver** vontade”. Dessa forma, em relação aos verbos, predominam, no discurso da actante o futuro e a figura de ação é classificada como *ação ocorrência*, pois os verbos predominam em um mesmo eixo de referência temporal.

O STT da professora P2 é coerente ao SOT, pois ela apresenta alguns aspectos que causam imprevistos para o trabalho com as TICs nas suas aulas. A actante é verbalizada sob a forma pronominal *eu* e *nós* (a gente), pronomes em primeira pessoa predominantes no seu discurso. Em um segundo momento, a actante usa o termo *a gente* para se referir a ela e aos professores da escola (“**a gente** fica disputando meio 'a tapa'”), excerto que apresenta as dimensões do agir da actante – o contexto de uso do laboratório de informática pela professora.

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

Esses três imprevistos, que podem impedir o trabalho da professora P2 com as TICs, parecem ser amenizados ao final do discurso, quando manifesta que o uso da informática

em sala de aula poderá melhorar suas aulas, conforme se percebe no emprego dos verbos e advérbios ("**Vai ser** uma forma de/de **variar mais, diversificar mais e enriquecer** as aulas"). Porém, é algo ainda não concretizado, pois o emprego dos verbos *vai ser*, perífrase verbal, que Bronckart (2009) define como *futuro composto*, mostra uma situação que ainda não se realizou. Os diferentes verbos caracterizam o discurso da professora P2 como interativo, e a figura de ação que o qualifica é *ação ocorrência*, por não apresentar uma organização temporal aparente.

A professora P3 inicia seu discurso apresentando as dificuldades que prejudicam seu trabalho com as TICs em sala de aula: *laboratório pequeno para turmas grandes*, nas quais a professora não *consegue ter o todo da turma*. Ao longo do discurso, a actante ainda descreve outras dificuldades para o seu trabalho com as TICs. Desse modo, é possível constatar que há uma coerência entre SOT e STT, pois a professora apresenta imprevistos nos seus trabalhos mediados pelas TICs. Em relação às marcas de agentividade, é possível constatar que a actante é identificada no discurso a partir da predominância do pronome pessoal em primeira pessoa (*eu*), além dos pronomes possessivos *minha* e *meu*. Porém, também é possível verificar, no discurso, outras pronominalizações, como o emprego do pronome *nós* (que identificam os alunos e a professora no contexto escolar).

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

Outro fator que pode dificultar o trabalho com as TICs, segundo a actante, é a sua falta de letramento digital, o que pode ser conferido a partir do excerto: "[...] eu também **acredito** que é uma **falha minha, falta de letramento digital meu**". A partir do excerto, verifica-se que, para a professora, a falta de letramento digital é encarada como uma falha e está relacionada à falta de conhecimentos técnicos para trabalhar com as TICs, segundo as percepções da docente apresentadas na representação sobre a capacitação para o trabalho com as TICs. Porém, esse último empecilho citado pela professora não se apresenta como algo que realmente possa prejudicar o seu trabalho com as tecnologias no ambiente escolar ("**Talvez se eu tivesse** um maior conhecimento e eu **poderia** orientá-los **melhor**..."). No excerto, o emprego do advérbio de dúvida *talvez* evidencia uma eventualidade, como algo

que a actante crê ser possível, revelando, assim, um “[...] baixo grau de adesão ao enunciado, criando um efeito de atenuação” (NEVES, 2011, p. 247), que é complementado com o emprego da conjunção condicional *se*, que tem a função de verificar a proposição do enunciado, seguida pelos verbos *tivesse* (pretérito imperfeito do subjuntivo) e *poderia* (futuro do pretérito, como uma condição). Dessa forma, constata-se também que essa possibilidade apresentada pela actante no seu discurso também vem ao encontro das suas representações sobre a capacitação para o trabalho com as TICs, uma vez que, com maior conhecimento, ela poderia orientar melhor seus alunos em sala de aula, o que confirma que a docente já exerce uma prática mediada pelas TICs, mas que poderia aperfeiçoá-la se tivesse mais capacitação para isso.

Visto isso, além das três dificuldades citadas no início do discurso, identifica-se que, apesar de usar com frequência os recursos das TICs em sala de aula, a professora encontra dificuldades relacionadas ao tempo de aplicação dos seus projetos, além da sua própria falta de conhecimentos para trabalhar com as TICs. Em suma, a professora P3 apresenta cinco dificuldades que permeiam o seu trabalho com as TICs em sala de aula: a) laboratório pequeno; b) turmas grandes; c) impossibilidade de trabalhar com a turma como um todo; d) pouco tempo; e) sua falta de letramento digital. Assim, de um modo geral, a partir do discurso da professora P3, verifica-se que as dificuldades no trabalho com as TICs possuem diferentes origens e todos os empecilhos mencionados pela actante influenciam no desenvolvimento do seu agir. A figura de ação do discurso pode ser classificada como *ação ocorrência*, pois seu discurso não apresenta uma organização temporal em um quadro de discurso interativo, ou seja, apresenta-se “sem ancoragem temporal na situação de enunciação” (BRONCKART, 2008, p. 174).

A partir da abordagem textual discursiva realizada para interpretar as formas de agir das professoras e suas representações, é possível constatar que as três docentes encontram dificuldades em trabalhar com as TICs em sala de aula. Essas dificuldades são atribuídas a imprevistos diferenciados, como dificuldades técnicas e falta de letramento digital. Porém, de acordo com cada um dos discursos, é possível constatar que, para a professora P1, predomina a falta de letramento digital dos alunos como a grande dificuldade e, para as professoras P2 e P3, predominam as dificuldades externas aliadas também à falta de letramento digital delas próprias, fatores que para elas podem impossibilitar que as suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs sejam efetivadas com qualidade, mas que não impedem de trabalhar com as tecnologias e querer aperfeiçoar seus conhecimentos, não só para melhorar as aulas (como aponta a professora P2), mas para orientar melhor os alunos (como aponta a professora P3).

Nesse sentido, constata-se também que, apesar das dificuldades mencionadas, as três actantes ainda desenvolvem atividades mediadas pelas TICs, porém a professora P2 não estabeleceu uma frequência de uso das TICs, pois utiliza às vezes e quando consegue o laboratório de informática disponível.

### **Considerações finais**

O presente estudo objetivou analisar as representações de professoras de língua materna sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das TICs em sala de aula. Para tanto, buscamos, na investigação das representações das docentes, compreender o uso que o professor de Língua Portuguesa faz das TICs em sala de aula, à luz dos pressupostos teóricos no âmbito dos estudos das representações.

As representações foram identificadas a partir da investigação pelo procedimento de



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

Embora as docentes tenham realizado projetos didáticos de gêneros durante o período da geração de dados, esse fator não se tornou decisivo para a promoção de eventos de letramento digital, segundo os seus discursos, pois nenhuma das professoras manifestou evidências que possam comprovar a promoção de eventos de letramento digital nas aulas de língua materna. Essa afirmação está relacionada com a representação das professoras de que ser um letrado digital primeiramente supõe ter conhecimentos técnico-operacionais para lidar com as tecnologias, mesmo que a percepção de algumas docentes contemple também habilidades cognitivas aliadas aos conhecimentos técnico-operacionais. A partir dessa representação, fica evidente que a apropriação do uso (o domínio técnico) das ferramentas digitais é algo que perpassa todas as outras representações, isto é, para as docentes ser um letrado digital é algo que está acima de tudo ao que diz respeito às suas práticas de linguagem mediadas pelas TICs.

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

Em relação às contribuições teóricas deste estudo, ainda salientamos a importância da associação entre o referencial teórico sobre o estudo das representações e dos estudos dos letramentos, que ajudou a compreender o contexto atual que vemos na educação, principalmente no que se refere às percepções que os professores têm em relação ao uso das TICs nas aulas de língua materna e às estratégias discursivas que eles utilizam para corroborar as percepções que assumem. Como contribuições práticas, esperamos que este estudo possa contribuir de forma profícua para a compreensão das relações que se estabelecem entre as TICs e os contextos que cercam o ensino de línguas, principalmente no que se refere ao papel das políticas públicas para a formação continuada do professor em relação ao seu trabalho com o uso das tecnologias.

## **RODRIGUES, G. S. KERSCH, D. F. REPRESENTATIONS OF ACTING TEACHERS ABOUT ITC USE: FOR DIGITAL LITERACIES IN THE SCHOOL**

### **Abstract**

In the 1990s the Brazilian Government started investing in the use of Information and

Communication Technologies (ICTs) in Education, not only to offer a better education to teachers, but also to encourage the pedagogical use of educational laptops for digital inclusion. However, the contact we have had with teachers from public schools raised the question whether equipping schools and teachers is enough to change the school. In this research we investigate the representation that three teachers from public schools have on the use of ICTs in the classroom. All of them participated in a continuing education training program in a project sponsored by the Education Observatory Program. The three teachers answered semi-structured interviews before and after the use of a genre didactic project (GDP) which would use technology in its development. The data was analyzed according to the interpretation of acting (BULEA, 2010). The results show that, even though the three teachers were stimulated during the continuing education training to develop GDPs which make use of digital genres, this fact did not make them promote digital literacy events, because for them, knowing how to handle the technology proficiently should come first. This representation also seems to prevent the development of digital literacy events in the classrooms.

### **Keywords**

Representations. Digital literacy. Digital literacy teacher.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M.. **Understanding literacy as a social practice**. In: \_\_\_\_\_. Local literacies. Reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_; LEURQUIN, E. . Prefácio. In: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 9-22.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

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

BUZATO, M. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://brzu.net/04lar>. Acesso em: 3 jun 2013.

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935). Acesso em: 11 jul 2013.

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

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

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.  
XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.