

Cliques, palavras e imagens: a escrita em um telecentro de uma Comunidade quilombola

Maria Jacy Maia VELLOSOⁱ

Maria Lúcia CASTANHEIRAⁱⁱ

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as práticas de escrita no uso do computador e da internet em um telecentro de uma comunidade quilombola situada ao norte de Minas Gerais/Brasil. O objetivo foi investigar como os jovens da comunidade quilombola integraram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ao seu cotidiano, à medida que frequentavam o curso de inclusão digital no telecentro. Adotou-se uma perspectiva interpretativa de investigação, a partir de uma abordagem etnográfica. Os dados mostraram que, embora o curso de informática possa conter em sua programação um currículo prescrito para a inclusão do aluno no ambiente digital, essa inclusão pode estar mais relacionada à forma como os usuários se organizam e se envolvem em atividades usando computadores e a internet em suas práticas cotidianas ligadas às identidades culturais particulares.

Palavras-chave: práticas de escrita; tecnologias digitais de comunicação e informação; currículo; telecentro; Comunidade quilombola.

Clicks, words and images: writing in a telecentro in a quilombola Community

Abstract

This article presents the results of a research that analyzed the writing practices in the use of the computer and the internet in a telecentro of a Quilombola community located in the north of Minas Gerais/Brazil. The objective was to investigate how young people from the quilombola community integrated Digital Technologies of Information and Communication into their daily lives, as they attended the digital inclusion course at the telecentro. An interpretive research perspective was adopted, from an ethnographic approach. The data showed that, although the computer course may contain in its programming a prescribed curriculum for the inclusion of the student in the digital environment, this inclusion may be more related to the way users organize themselves and engage in activities using computers and the internet. in their daily practices linked to particular cultural identities.

Keywords: *writing practices; digital communication and information technologies; curriculum; telecentro; quilombola Community.*

ⁱ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, Universidade Estadual de Montes Claros/ Minas Gerais – Unimontes. E-mail: maria.velloso@unimontes.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4213-3621>.

ⁱⁱ Doutora em Educação. Professora titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. E-mail: lalucia@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4839-9682>.

Clic, palavras e imagens: escrever em um telecentro em uma Comunidade quilombola

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó las prácticas de escritura en el uso de la computadora e internet en un telecentro de una comunidad quilombola ubicada en el norte de Minas Gerais / Brasil. El objetivo era investigar cómo los jóvenes de la comunidad quilombola integraron las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación en su vida diaria, mientras asistían al curso de inclusión digital en el telecentro. Se adoptó una perspectiva de investigación interpretativa, desde un enfoque etnográfico. Los datos mostraron que, aunque el curso de computación pueda contener en su programación un currículo prescrito para la inclusión del estudiante en el ambiente digital, esa inclusión puede estar más relacionada con la forma en que los usuarios se organizan y realizan actividades usando la computadora e internet en sus prácticas cotidianas vinculadas a identidades culturales particulares.

Palabras clave: *prácticas de escritura; tecnologías de la información y las comunicaciones digitales; currículo; telecentro; Comunidad quilombola.*

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, examinamos o desenvolvimento de práticas de letramento (STREET, 1984, 2003, 2010) observadas em um *telecentro* Maria da Rocha, da comunidade quilombola de Paineiras¹, Minas Gerais. Esse telecentro, definido como um espaço público e comunitário, sem fins lucrativos, com vistas à democratização de acesso à internet e que visa possibilitar a construção de projetos coletivos de uso da tecnologia pela comunidade atendida (MICTIC², 2018), e foi construído em resposta às reivindicações dos moradores dessa comunidade. Sua construção pode ser compreendida como uma das ações no âmbito de políticas públicas para a inclusão digital desenvolvidas pelo governo federal no contexto brasileiro para a capacitação tecnológica das comunidades rurais. Em 2011, a União, representada pelo Ministério das Comunicações - MC, por intermédio da Secretaria de Inclusão Digital – SID, e pela Secretaria Geral da Presidência da República – SGPR e Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, convocou as Universidades Federais e os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes) a apresentarem propostas de desenvolvimento de projetos de extensão, voltados para a capacitação, no âmbito da inclusão digital, tendo como objetivo capacitar para o uso das tecnologias em assentamentos da reforma agrária e/ou junto aos povos ou comunidades tradicionais. Apesar da abrangência dessas ações, muito pouco foi investigado sobre se e como os cursos oferecidos corresponderiam aos interesses e necessidades das comunidades atendidas e sobre como os

membros dessas comunidades fazem uso dos recursos tecnológicos disponíveis nesses centros. Essas questões tornam-se ainda mais relevantes ao considerarmos o alerta feito por De Castilho e Carvalho (2015) a partir de estudos sobre comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso. Segundo a autora, “é imprescindível um novo olhar sobre a inserção social, política educacional das pessoas que habitam esses territórios, considerando-os como fazedores do conhecimento e possuidores de histórias e práticas culturais próprias, mas, também, como sujeitos de direitos” (2015, p. 354). Dessa forma, é fundamental a análise detalhada dessas maneiras locais pelas quais os membros de uma comunidade apropriam-se das tecnologias e usam os computadores conforme demandam as circunstâncias em que vivem e trabalham.

Neste artigo, para o exame de como moradores da comunidade de Paineiras passaram a fazer uso dos recursos tecnológicos presentes no telecentro, como um programa de formação para inclusão digital foi recebido por eles e, nesse processo, como se engajaram em práticas de letramento envolvendo novas tecnologias, vamos nos valer de dados que compõem o banco de dados de um estudo de caso de natureza etnográfica, realizado em 2013 e 2014 (VELLOSO, 2015). O estudo teve como objetivo geral, ao acompanhar as aulas do telecentro nesta comunidade, investigar como os jovens da comunidade quilombola integraram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao seu cotidiano, à medida que frequentavam o curso de inclusão digital no telecentro, construído nessa comunidade como parte do programa de Inclusão Digital do Governo Federal. Examinaremos questões da seguinte natureza: Como os usuários do telecentro Maria Rocha, alunos de um curso de inclusão digital, exploram o computador e a internet? Como o currículo do curso foi socialmente tecido nas práticas de escritas no contexto digital? Que práticas de escrita foram desenvolvidas pelos usuários do centro ao utilizarem computadores

Para responder as essas questões, focalizaremos os dados pertinentes à proposta curricular do curso para examinar se e como as práticas de escrita materializaram no contexto digital, considerando que as práticas de letramento emergem e são moldadas pelo contexto (STREET, 2014).

Este texto está estruturado em quatro seções. Na primeira delas, discutimos os conceitos de letramento no contexto digital. Na segunda seção, apresentamos a comunidade quilombola de paineiras e o curso de inclusão digital. Na terceira seção apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, o que nos permite situar dois eventos “Jogo de palavras e “Acesso

à internet” no contexto das práticas de escrita do grupo investigado. Finalmente, concluímos o artigo examinando implicações de nossa análise para as discussões recentes sobre o lugar do letramento no contexto digital em comunidades quilombolas.

2 LETRAMENTO NO CONTEXTO DIGITAL

O letramento é um campo de pesquisa que contribui para a reflexão sobre as possibilidades de usos sociais da leitura e escrita em contextos sociais diferenciados, incluindo contextos digitais, e sobre como usos locais da escrita estão relacionados a movimentos globais ou contextos distantes. Atualmente, o uso das tecnologias se intensificou de forma significativa em todos os segmentos da sociedade, afetando também a educação. A presença das tecnologias na educação desencadeou um vasto campo de pesquisas sobre a inserção da tecnologia na educação no Brasil (ALMEIDA; VALENTE, 2011; VILLELA *et al.*, 2010; ROJO; MOURA, 2012; COSCARELLI, 2009, 2017). Outros autores têm se dedicado aos estudos sobre letramento digital (DIAS; NOVAIS, 2009; COSCARELLI, 2017; RIBEIRO; COSCARELLI, 2017). A nomeação ‘letramento digital’, na perspectiva desses autores, pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que ajudem o sujeito a interagir e comunicar-se, eficientemente, em ambientes digitais. Estudos desenvolvidos por Dias e Novais (2009) refletem a necessidade de desenvolver propostas de ensino/aprendizagem que favoreçam a compreensão do sistema semiótico estruturador do ambiente digital, para que o sujeito adquira as habilidades e seja considerado letrado digitalmente. Entretanto, pouco tem sido pesquisado sobre uma perspectiva êmica do letramento para conhecer como os processos de escrita estão ocorrendo localmente, sendo esta perspectiva um dos aspectos a serem examinados neste trabalho.

Desde o advento dos Novos Estudos do Letramento (NEL) tem sido reconhecida uma pluralidade de práticas culturais de leitura e de escrita, cuja compreensão só é possível ao se considerar o contexto particular em que se desenvolvem. Street (1984), um dos expoentes do NEL, a partir de pesquisa desenvolvida em uma comunidade rural no Irã, estabeleceu a distinção entre dois modelos culturais do letramento, a saber: o modelo autônomo e o modelo ideológico. A partir do *modelo autônomo* do letramento, a leitura e a escrita são consideradas como independentes do contexto social em que são desenvolvidas e, portanto, desvinculadas de

fatores econômicos, políticos e históricos que possam determinar seus usos e suas consequências para indivíduos e grupos sociais. Ademais, a partir dessa perspectiva, do domínio da escrita, entendida como uma tecnologia neutra, decorreria, de maneira inequívoca, o desenvolvimento cognitivo individual e avanço econômico dos povos de forma universal.

Ao examinar evidências de que tais pressupostos não poderiam ser sustentados e a natureza ideológica desses argumentos, Street (1984) articulou o que denomina de *modelo ideológico* do letramento, a partir do qual entende-se o letramento como prática social e reconhece-se que seus usos e consequências estão enraizados em visões de mundo particulares vinculando usos, funções e significados sociais da escrita. Assim, em contraposição ao modelo autônomo, o *modelo ideológico* reconhece a natureza social do letramento, privilegiando a análise de aspectos culturais, políticos, econômicos e relações de poder. Conforme argumenta Street (2003, p. 78), “as formas como as pessoas se apropriam da leitura e da escrita estão endereçadas e enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e ser”.

Entendemos que a exploração do modelo do “letramento ideológico” (STREET, 2003, 2014), ou seja, compreender o letramento como um fenômeno de natureza social e política, contribuiu para o exame e a interpretação de diferentes dimensões de práticas de letramento. Estas, desenvolvidas por diferentes grupos e em diferentes espaços sociais, inclusive a leitura e a escrita estão associadas aos usos das novas tecnologias de comunicação. Dessa forma, entende-se que também o letramento digital está relacionado a “[...] uma variedade de práticas sociais e concepções de engajamento na elaboração de significados. Tal processo se dá mediado por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos e compartilhados” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 17). Neste sentido, acreditamos que a utilização da tecnologia não é neutra, mas uma prática social (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; STREET, 1984). Assim, a partir da compreensão do letramento como uma prática social, buscamos uma maneira de examinar as variações nos usos e significados da leitura no contexto digital.

Para Street (1984), ler e escrever são ações que se sucedem por meios diversos e heterogêneos. Assim como no processo de letramento um contexto particular, a escrita também pode ser entendida como um fenômeno social e em conjunção com o meio específico, visto que, a partir da perspectiva de novos estudos de letramento - NLS (STREET, 2003) o significado da escrita refere-se à forma como as pessoas “participam do mundo social através

da cultura escrita, sem invalidar as diferentes formas e formatos que são usados para este fim” (KALMAN, 2003, p. 17).

Um importante aspecto a ser desvelado sobre a cultura escrita nas telas dos meios eletrônicos são os modos distintos como os grupos da comunidade pesquisada produzem cotidianamente tal cultura. Consideramos, assim, o ponto de vista antropológico para utilizar o conceito de cultura escrita como sendo “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2010, p. 225).

Dessa forma, neste texto, faremos a escolha epistemológica de não utilizar o termo ‘letramento digital’ por estar, em nossa opinião, enraizada em apropriações de habilidades e competência. Essa escolha implica em um distanciamento do foco em um modelo autônomo de letramento digital. A crença de que o letramento tem funções em todos os contextos, de diferentes maneiras guiadas por diferentes práticas nos fez optar pela análise de práticas de letramento no contexto digital. Assim, o conceito de *práticas de letramento no contexto digital* indica o ambiente das práticas de letramento focalizadas nesta pesquisa. Portanto, o contexto recebe o adjetivo *digital*, para caracterizar a maneira pela qual a escrita e a leitura ocorrem, mediadas pelo computador.

A expressão “práticas de letramento” refere-se tanto a práticas de leitura como de escrita. Como neste texto privilegiaremos a análise de eventos e práticas de leitura no contexto digital, teceremos algumas considerações teóricas que orientaram a construção e interpretação dos dados. Segundo Street e Castanheira (2014), eventos de letramento e práticas de letramento são conceitos estreitamente relacionados: eventos de letramento são situações sociais observáveis mediadas por atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto que o conceito de práticas de letramento “distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significado à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam” (STREET, CASTANHEIRA, 2014, p. 40). Dessa forma, a estruturação dos conceitos de eventos e de práticas de letramento está associada à descrição dos modos como o letramento acontece em situações específicas.

Para a realização deste estudo, interessa-nos examinar o que e como escrevem os usuários do telecentro e analisar quais os significados da escrita neste contexto particular, tendo em vista sua articulação a um movimento global de inclusão digital, particularmente esforços

desenvolvidos pelo poder público brasileiro na implementação de políticas públicas de inclusão digital, por meio da implantação de telecentros em comunidades rurais. A fim de apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, realizaremos, a seguir, reflexões acerca do telecentro e da proposta curricular do curso de inclusão digital.

3 O TELECENTRO “MARIA DA ROCHA” E O PROJETO DO CURSO DE INCLUSÃO DIGITAL

A comunidade de Paineiras implantou o telecentro através de um projeto para inclusão digital para jovens agricultores da comunidade, por meio de chamada pública do Ministério das Comunicações. A comunidade é formada, em sua maioria, por pessoas negras, parentes, descendentes dos primeiros ocupantes da comunidade que viveram há mais de 150 anos nessa terra. O provimento das famílias conjuga a produção agrícola e a criação de animais com a migração sazonal, nos meses de maio a setembro, para a região da cafeicultura no sul de Minas Gerais.

O Projeto de Inclusão Digital de Paineiras originou-se de uma Chamada Pública Nº 01/2011 SID/SNJ (MC/SGPR) do Ministério das Comunicações em “Apoio à capacitação no uso das tecnologias da informação e comunicação para a juventude rural”, o qual foi aprovado com o título de “Inclusão Digital dos Jovens Agricultores Familiares da Comunidade Quilombola de Paineiras”, tendo como instituição proponente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, sob a coordenação de uma equipe de professores dessa instituição. No referido projeto, previa a metas relacionadas à estrutura física que contemplou a instalação de 15 computadores com acesso à internet em um espaço construído na área central da comunidade de Paineiras.

A iniciativa de inclusão digital da comunidade de Paineiras, constituiu-se como um esforço para inclusão digital de jovens agricultores a partir da instrumentalização e do acesso à tecnologia. Segundo Da Silva Horta e Oliveira (2019) esse entendimento mostra-se bastante complexo porque parte do princípio que a partir de seu acesso, a informação é apta a fomentar no indivíduo a plena prática cidadã. Essas autoras afirmam ainda que a inclusão digital faz parte das políticas sociais e que sozinhas, não são suficientes para diminuir “de forma sustentável” a miséria. Uma vez que as políticas sociais podem ser imprescindíveis para determinada realidade

imediate, embora isso não signifique que o problema foi solucionado (DA SILVA HORTA; OLIVEIRA, 2019). A política de inclusão digital no Brasil, desde a década de 90, tem sido implementada descolada dos problemas sociais mais amplos uma vez que “concentram exclusivamente na concessão de bens sem uma preocupação suficientemente clara com os resultados a longo prazo e, de certa forma, com os objetivos finais do que se quer alcançar” (CARNEIRO, 2004, p. 14-15). Haja vista, as iniciativas dos governos federal na implementação de programas de incentivo à utilização das TDIC, por meio de políticas públicas para inclusão digital promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), em 1997; Projeto Um computador por Aluno (UCA), em 2010; e pelo Programa Nacional de Banda Larga (PNBL), em 2010, política gerida pelo Ministério das Comunicações, que pouco contribuíram para o enfrentamento das demandas sociais e inserção e uso das tecnologias nos sistemas educativos. Para Valente e De Almeida (2020) o processo de apropriação das TIC nos setores produtivos de telecomunicações e na evolução da ciência não encontra o mesmo dinamismo nos sistemas educativos de distintos níveis tampouco nas escolas

Outro fator a ser considerado é o de que as políticas sociais trazem em seu bojo a intencionalidade do Estado em promover a ideia de inclusão social subordinando as ações ao sistema produtivo. Portanto, as propostas de inclusão digital em escolas no Brasil estão focadas no desenvolvimento de padrões de competências e habilidades para acesso e uso instrumental do computador, adotando um modelo massivo e hegemônico de formação, avançando em relação ao atendimento das demandas do mercado e retrocedendo em relação à formação cidadã.

Esse modelo de estrutura curricular baseada no modelo instrumental foi materializado na organização e implementação do curso para a capacitação de jovens através de um curso de inclusão digital. O curso de informática tinha carga horária de setenta e duas horas-aula, sendo sessenta e quatro horas do módulo de introdução à informática básica, com *software* livre, e oito horas-aula para o módulo de informática aplicada à agricultura familiar. Para os módulos de informática básica estavam previstos no documento conteúdos curriculares que abordassem,

os fundamentos da informática, operação de sistema operacional baseado em Linux, criação de textos, planilhas eletrônicas e apresentações utilizando o LibreOffice. O aluno também será capacitado para explorar o grande potencial

da internet como fonte para obtenção de novos conhecimentos e interação com jovens de todo o mundo (Projeto Inclusão Digital dos Jovens Agricultores Familiares da Comunidade Quilombola, 05/12/2011, p. 4).

Nos módulos de informática aplicada à agricultura familiar o documento prevê a apresentação de recursos que a informática oferece para a gestão e comercialização da agricultura familiar.

Assim, na proposta curricular estava previsto conteúdos relacionados aos conceitos básicos de informática (*software, hardware, software livre*) e conhecimentos sobre editores de textos, planilhas de cálculo, gráficos, introdução à internet, navegadores de internet, e-mail, redes sociais e mensageiros instantâneos. Essa proposta estava materializada em uma apostila para curso de inclusão digital conjugada com atividades fotocopiadas relacionadas ao conteúdo ministrado foram os materiais impressos mais utilizados nas aulas do curso. Essa opção por um material somente, em formato impresso, parece não levar em consideração a pluralidade de recursos como texto, áudio, vídeo e animações como possibilidades que as TDIC oferecem para elaboração de materiais *on line*, além de evitar a falta do material impresso para a realização das atividades em sala, conforme constatado durante a observação.

A proposta curricular para o curso assumiu um formato de manual, cuja especificidade é a apresentação do conteúdo a ser estudado de modo claro e objetivo, oferecendo informações para sua compreensão. Segundo Litto e Formiga (2009), o manual é um recurso utilizado para o ensino em situações voltadas para o saber fazer, principalmente em cursos com a finalidade de aprendizagem do uso de *softwares* ou de sistemas operacionais no âmbito da informática.

O princípio orientador do conteúdo da apostila e das atividades fotocopiadas segue uma lógica que focaliza as informações a serem seguidas como um caminho para se chegar à compreensão dos procedimentos recomendados para uso do *software*. A cada conjunto de informações sobre determinado tema, os alunos devem realizar atividades que contenham instruções para uso dos programas. Os conteúdos estão estruturados de tal forma, que deixam transparecer uma tendência em estabelecer uma estrutura reconhecida e aceita por especialistas da área e já estabelecida em práticas escolarizadas em laboratórios de informática

O modelo de material impresso no formato de manual apresenta as informações para compreensão do uso do *software* para, em seguida, propor atividades que devem ser realizadas no computador, por meio de exercícios e jogos que se relacionam à identificação de

informações objetivas no texto ou a aspectos formais que se referem à formatação de fonte, de texto, de cor, de inserção de formas, de tabelas, de desenhos, de cores de fundo, entre outros.

Outro recurso utilizado pelas instrutoras para as aulas foram folhas fotocopiadas, que continham exercícios que utilizavam recursos de edição de textos como escolha de tamanho de fonte, inserir tabelas, imagens, formas, entre outros para a aquisição de habilidades de digitação no computador.

A escolha por um modelo prescrito focado em habilidades técnicas evidencia a hierarquia já estabelecida por práticas escolares que reforçam o modelo escolar autônomo, baseado em uma maneira única e massiva de aprendizado, associada a resultados e a efeitos de caráter cognitivo individual ou no desenvolvimento social com vistas à incorporação das tecnologias e à mobilidade social (ROJO; MOURA, 2012). Ressalta-se que alguns modelos das atividades complementares sobre editor de textos estavam dissociados da dinâmica social e, em sua maioria, remetiam a modelos burocráticos da escola, como documentos para controle de alunos, fichas de inscrições, com vistas ao domínio de procedimentos técnicos básicos do editor de textos.

No curso de inclusão digital havia 10 (dez) alunos matriculados; no entanto, a frequência média era de 6 (seis) a 8 (oito) alunos por aula. Esses alunos se encontravam em uma faixa etária entre 14 e 16 anos, todos estudantes de uma escola pública na cidade sede do município e não apresentavam defasagem de idade ou ano de escolaridade. Uma instrutora cursava o 3º ano de graduação do curso de Geografia em uma faculdade particular na cidade de Januária e a outra cursava o ensino médio na cidade sede do município da comunidade de Paineiras.

Para as análises relacionadas ao currículo praticado durante as aulas do curso de inclusão digital, selecionamos eventos de letramento para a construção de diferentes ângulos de análises da escrita no contexto digital, possibilitando salientar como as práticas de escrita foram instauradas no telecentro.

Ao realizar uma análise contrastiva dos eventos de letramento observados, notamos que esses eventos estavam vinculados a duas modalidades de uso dos computadores, que foram classificadas como a modalidade de uso *livre* e a modalidade de uso *orientado*. Na modalidade de uso livre, o usuário definia por si mesmo o que queria acessar e qual atividade seria realizada no computador. Na modalidade de uso orientado, o usuário devia realizar atividades prescritas para o curso de inclusão digital, em dias e horários marcados. Durante as observações, as

conversas informais e um exame das atividades das quais esses alunos participavam foram sendo registradas, de forma a organizar as informações relativas ao objeto da investigação, ajudando na focalização das observações das instrutoras e de 4 (quatro) alunas do curso de inclusão digital. Ambas as instrutoras foram designadas para serem responsáveis pelo acesso ao espaço do telecentro pela Associação de Remanescentes de Quilombolas de Paineiras (ARQUIP). A seguir, examinaremos eventos e práticas de escrita ocorridos durante o uso dos computadores nessas duas modalidades.

4 PERCURSOS METODOLÓGICO E EVENTOS DE PRÁTICAS DE ESCRITA

De acordo com Castanheira et al (2000), a análise dos padrões que se observam em sala de aula pode ser feita em níveis diferentes. Para descrever e analisar como esses padrões gerais de atividades foram construídos, por meio de práticas de escrita no computador, faz-se necessário explorar vários níveis de análise pela identificação e pela descrição das transcrições das participações dos alunos em atividades que fazem uso da escrita, explorando os dados, buscando padrões de conduta no uso da leitura e da escrita (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

A descrição será apresentada por meio de eventos que se constituiu em um instrumento de análise macroscópico das aulas, sinalizando o lugar de destaque de determinadas atividades e as formas de organização do grupo em que serão descritos os padrões de participação, o tempo gasto nas atividades e as escolhas de navegação geradoras de práticas de escrita no computador.

Neste artigo analisamos como a escrita foi desenvolvida pelos instrutores e pelos alunos, especificamente na aula do dia 15/06/2013 do curso de inclusão digital. Para as análises relacionadas ao currículo praticado durante as aulas, selecionamos eventos de letramento para a construção de diferentes ângulos de análises da escrita no contexto digital, possibilitando salientar como as práticas de escrita foram instauradas no telecentro.

Ao realizar uma análise contrastiva dos eventos de letramento observados, notamos que esses eventos estavam vinculados a duas modalidades de uso dos computadores, que foram classificadas como a modalidade de uso *livre* e a modalidade de uso *orientado*. Na modalidade de uso livre, o usuário definia por si mesmo o que queria acessar e qual atividade seria realizada no computador. Na modalidade de uso orientado, o usuário devia realizar atividades curriculares prescritas para o curso de inclusão digital, em dias e horários marcados. Durante

as observações, as conversas informais e um exame das atividades das quais esses alunos participavam foram sendo registradas, de forma a organizar as informações relativas ao objeto da investigação, ajudando na focalização das observações das instrutoras e de 4 (quatro) alunas do curso de inclusão digital. Ambas as instrutoras foram designadas para serem responsáveis pelo acesso ao espaço do telecentro pela Associação de Remanescentes de Quilombolas de Paineiras (Arquip).

A escrita durante o curso de inclusão digital esteve presente na maioria do tempo, ou seja, foram poucos os momentos em que não se observou o uso da língua escrita. No entanto, perceberam-se momentos em que sua natureza, ora era restrita a um uso escolarizado, ora representativa dos usos sociais como quando do acesso à internet. Para saber sobre o que se escreveu – os usos da escrita no curso – optamos pela análise através de dois eventos do curso de inclusão digital.

Nestes eventos a atividade de escrita foi desenvolvida sob dois enfoques. O primeiro teve como exercício principal atividades de digitação, com vistas ao domínio das funções do teclado como proposto pelo aplicativo “jogo de palavras”. Já no segundo enfoque, “acesso à internet” foram desenvolvidas atividades de escrita que se encontram fora dos momentos definidos como atividades do curso de inclusão digital, os usos livres

4.1 Jogos de palavras: quando digitar não é escrever

Nesta seção apresentamos um evento relacionado à modalidade de uso orientado, ou seja, atividade prevista no currículo do curso para aquisição de habilidades relacionadas ao uso do teclado. O evento inicia-se quando a instrutora solicita aos alunos que acessem o “jogo de palavras” e explica ainda as regras para que iniciem o jogo. A compreensão das regras é base para o entendimento de como jogar e pontuar no jogo de palavras. Como dito anteriormente, o jogador deve digitar corretamente as letras e, com o avançar do jogo, a pontuação do texto é fornecida automaticamente pelo programa. O ‘jogo de palavras’, dentro de um processo para apropriação das funções do teclado, é limitado a um conjunto de letras, pontos, espaços que, desorganizado e aparentemente sem sentido, era utilizado para aumentar a velocidade do ato de digitar e o domínio das funções do teclado. Em um estudo sobre aprendizagem em curso de inclusão digital, Doll e Buaes (2009) afirmam que digitar é uma habilidade adquirida por meio

de processos de formação de memórias procedurais ou “hábitos”. Nesse sentido, a consolidação dessas habilidades sensoriais e motoras é obtida de maneira implícita e automatizada. O que se observou na sala de aula, foi que essas habilidades já eram de certa forma dominadas pelos alunos, o que resultou em desinteresse pelo jogo.

Percebeu-se que durante a realização das atividades, em relação ao uso do teclado, os alunos não apresentaram dificuldades para digitar textos, demonstrando conhecimento das teclas no que diz respeito ao processo de digitação das letras, uso do *Enter*, que abre novas linhas de textos, barra de espaço, uso do teclado numérico e da tecla *Backspace* para excluir ou desfazer o texto. O que se percebeu em relação ao uso do teclado foram dificuldades relacionadas à pontuação, à acentuação e à utilização de teclas especiais para formatações específicas e uso de teclas compostas (duas teclas ao mesmo tempo). Além disso, as habilidades desenvolvidas pelo jogo de palavras estavam relacionadas às formas estáticas para um uso estritamente voltado para o desenvolvimento da habilidade de digitação, fazendo com que os alunos não se identificassem com o jogo. Isso sugere que o uso do teclado possui significado a partir das respostas às necessidades de uso vinculadas a situações sociais reais, para além de proposições escolares descontextualizadas. Dessa forma, o uso do teclado estaria influenciando de maneira mais contundente a construção de significado pelos alunos uma vez que “qualquer modo dado depende do fluido e dos recursos dinâmicos de significado, ao invés de ser uma replicação de uma habilidade estática de uso” (JEWITT, 2008). O Jogo de palavras representou para esses alunos um modelo estático de uso para a realização das atividades. Isso pode ser constatado na fala em voz alta de uma aluna quando comenta, depois de iniciar o jogo, por duas vezes: “Ah, não! Esse jogo é ruim demais!!” (Aluna). Em seguida, saiu da tela do jogo para acessar o *Facebook*.

Assim, evidencia-se que o ‘jogo de palavras’ não despertou interesse nos alunos pelo fato de trabalhar somente com um nível de habilidade e ainda por não apresentar em seus recursos um repertório característico dos jogos que se refere a diferentes níveis de dificuldades, recompensas e o uso de diferentes modos para interatividade com os quais os alunos estão habituados ao utilizarem jogos digitais.

O evento “Jogo de palavras” chegou ao fim quando os alunos saíram do aplicativo e passaram a acessar as redes sociais do uso da internet. A maioria dos alunos acessou a rede social *Facebook*.

Assim, os recursos que as alunas deveriam utilizar são considerados importantes e aceitos como modelo prescrito do currículo com vistas ao alcance da inclusão digital. No entanto, esses alunos demonstraram desinteresse ao realizar a atividade que não era do seu cotidiano, fazendo com que a influência das noções dominantes na reprodução de práticas tradicionais dificultasse o uso dos recursos multimodais que as ferramentas técnicas disponibilizam (JEWITT, 2008; KRESS; BEZEMER, 2009; STREET; PAHL; ROWSELL, 2009). Para Street (2010) em vez de compreender como o letramento afeta as pessoas, precisamos mudar de lado para examinar como as habilidades de letramento atendem aos propósitos e necessidade das pessoas. A seguir, apresentamos o evento “Acesso à internet” relacionado às maneiras particulares da escrita no contexto digital.

4.2 Da oralidade para escrita no Facebook: cliques, palavras e imagens

Nesta seção analisamos como o uso de diferentes *sites* informam a produção de significados pelo grupo e como esses significados construídos pelos alunos através de seus usos sociais influenciam a construção de uma familiaridade com o uso da internet. A inferência sobre os possíveis significados construídos pelo grupo baseou-se tanto nas análises das rotas de navegação, quanto na análise dos eventos geradores de escrita, bem como nas relações que envolviam outras pessoas, textos e contextos no ambiente digital.

Conforme já apresentado, na modalidade de uso livre o usuário define por si mesmo o que quer acessar e qual atividade será realizada no computador. Essa forma de uso do computador prevaleceu durante os eventos de acesso à internet quando são explorados os *sites* de interesses dos alunos. Primeiramente, as instrutoras e alguns alunos acessam a rede social *Facebook*. As instrutoras do curso, acessam o sistema de busca de informações *Google*; enquanto uma busca informações para a pesquisa escolar, a outra busca informações sobre a novela. Essa diversidade reflete a complexidade das ações geradoras de escrita quando dos usos livres, fazendo com que a busca por informações e os interesses dos alunos influenciassem sobremaneira as práticas de escrita no ambiente digital.

O evento “Acesso à internet” inicia-se com acesso a *sites* da internet por todos os presentes na sala. Neste evento, a escrita de textos é direcionada para diversos fins de ações

letradas na rede social. Nota-se que, mesmo quando acessavam outros conteúdos, a rede social era acessada simultaneamente, em outra janela.

Um contexto importante para conhecer as práticas de escrita foi a rede social *Facebook*. As redes sociais virtuais são conexões não lineares de mais de um ponto; são entrelaçamentos existentes para diversas finalidades e interesses que conectam as pessoas. O conceito de rede social surgiu na sociologia como “um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões. Essas conexões são entendidas como laços e relações sociais que ligam as pessoas através da interação social” (RECUERO, 2012 p. 28).

As redes sociais virtuais possuem características que, segundo Whitaker (1993), as diferenciam de agrupamentos eletrônicos. Segundo o autor, essas características são fundamentais para a manutenção da rede, sendo formadas pela conectividade que existe através do compartilhamento de interesses, valores e objetivos, pela participação de seus integrantes e, ainda, pela multidiferença e horizontalidade, já que não deve existir hierarquia entre os participantes.

Os usuários do *Facebook* podem controlar a sua escrita e como pretendem fazê-la, seja através de textos escritos, imagens ou cliques. Assim, emerge a questão das escolhas dos diferentes modos que o ambiente digital oferece para interação com outros usuários em que essas escolhas com base no reconhecimento oral, de mensagens orais, de emojis, de fotografias e de vídeos “de onde, como e por quem é feito um texto faz das características físicas de um texto significantes de significados contextuais” (STREET; PAHL; ROWSELL, 2009, p. 191, tradução nossa).

Durante o acesso à rede social, os alunos utilizaram vários recursos disponíveis na rede e selecionaram diferentes opções que lhes permitiram interagir e dar sentido às diversas formas de escrita na rede. Na maioria das vezes os alunos interagiram *vis-à-vis* com palavras, textos e imagens exibidas na página principal da rede social. As interações começavam com cliques em signos estáticos, que consistiram em *menus*, ícones, botões e *links* diretamente relacionados às funcionalidades e configurações da rede social, com foco nos recursos para interações com amigos.

Ao longo das aulas, ouvimos muitos barulhos de cliques quando do uso do computador, principalmente nos momentos de acesso à internet, especificamente ao serem utilizadas as redes sociais. O ato de clicar revelou que o faziam individual e autonomamente, por tentativa e erro,

na verdade desenvolvendo mais competências do que aquelas realizadas nas atividades do curso de inclusão digital. Ao acionar um botão para executar alguma tarefa e ser encaminhado para uma nova tela, aprendem intuitivamente, realizando o que se pretende; seja fazer um comentário, seja indicar que gostou de algo publicado, compartilhar com os amigos, para citar alguns recursos. O usuário tem acesso a uma lista de itens que lhe permitem escolher qual ou quais recursos poderão visualizar ou utilizar para interagir com outras pessoas. Na rede social, como percebi, o ato de clicar pode também indicar a intenção de transmitir uma mensagem. A ação de clicar geralmente é feita quando o usuário faz a opção por acessar ou publicar arquivos, sistema de configurações, aplicativos, ou seja, utilizar as funcionalidades que a rede oferece por meio de links de palavras, ou imagens opções para estabelecer ligação com outra página, outro texto, para algum tipo de interação.

Na rede social, os alunos também experimentaram uma nova relação com o processo de escrita, uma vez que o ato de clicar foi, por várias vezes, representativo para o envio de uma mensagem para editar, configurar, formar grupos ou para interação com outros usuários. Esse foi um padrão visto em todas as aulas observadas. Assim, as características físicas do texto no *Facebook* envolveram ações para além do modo de escrita, uma vez que ações para o envio de mensagens através de cliques podem ser reconhecidas como formas de interação entre usuários. Por exemplo, quando o usuário clica em “Curtir” no *Facebook*, ele utiliza um recurso para significar que aprovou ou gostou da publicação de outro autor. Observamos que, ao clicarem, os alunos utilizavam esta ação para interagir, mediados por um clique no link “Curtir”, buscando causar algum efeito sobre seu interlocutor, conforme se lê no excerto abaixo:

Pesquisadora: O que você faz no face?

Aluna: Ah, assim, olhar frases, mensagens também, conversar com meus amigos. Tem muita coisa legal; tem frases pra amigos no dia dos namorados, dia da criança, por exemplo.

Pesquisadora: Hamham. Você gosta de olhar essas frases, os *posts* no *Facebook*?

Aluna: É.

Pesquisadora: E você posta fotos, escreve mensagens, frases?

Aluna: Não, eu mais curto.

Pesquisadora: Por que você curte?

Aluna: Pra pessoa entender que gostei, que eu gosto dela...

Ao longo dos acessos, os usuários clicaram em diferentes recursos presentes na página do *Facebook*, utilizando diferentes modos para interagir com seus interlocutores, fazendo dos

diferentes modos objetos de manipulação para interagir e agir socialmente. Essas situações, no contexto da rede social, podem se sobrepor ao texto escrito, exigindo outros conhecimentos variados de diferentes graus de complexidade e capacidades múltiplas de outros textos em outros modos, investimento de tempo e esforço cognitivo para compreender e dar sentido às suas formas de interação. É interessante ressaltar aqui que, por meio de cliques, os alunos interagem com seus interlocutores. Assim, consideramos que a investigação sobre a função do ato de clicar no ambiente digital tenha ultrapassado o raso entendimento de somente uma ação de acionar um botão. Essa é uma discussão instigante, mas não pretendemos aprofundar nessa análise, pois não dispomos dos dados para fazê-la neste artigo.

Embora esses alunos frequentassem o curso, tendo como objetivo a inclusão digital, eles demonstravam fluência para o uso dos recursos da rede social *Facebook*, para a busca de informações, demonstrando possuir uma fluência tecnológica situada, uma vez que conseguiam participar e dar sentido às diferentes representações semióticas, quando da utilização da rede social e de sistemas de busca.

De fato, esses alunos possuíam uma fluência para uso do *Facebook*, entretanto, percebemos que a familiaridade com os recursos digitais não era aplicável ao domínio das diversas situações e produções de conteúdo para a internet, mas estavam relacionadas às suas práticas sociais de uso do computador. Dessa forma, a fluência tecnológica, desses alunos, está associada às práticas situadas de uso do computador, informadas pelos usos sociais, voltada para as atividades de comunicação, como uso de redes sociais, envio de mensagens instantâneas, atividades de lazer, busca de informações para pesquisas escolares e acadêmicas, sendo que tal fluência guarda relação com o espaço social imediato. Assim, a fluência tecnológica não representa um domínio geral do computador e da internet, mas possui íntimo envolvimento com as práticas sociais de uso do computador, sendo, portanto, uma performance situada em algumas atividades na internet.

Essa fluência tecnológica situada foi visível quando da utilização do *Chat* da rede social. As interações através de textos escritos envolveram, principalmente, a produção de comentários no *Chat*. No evento “Acesso à internet”, os alunos acessaram o *Facebook* e se engajaram em conversas com amigos e conversas entre si durante a aula, conforme anotações do diários de campo no dia 15/06/2013:

Clara conversa no *chat* com uma amiga. Por vezes, para e olha as postagens com um leve sorriso. Amélia conversa com um amigo e sorri muito durante a conversa. Parece que alguns alunos estão conversando entre si via *chat*, isso pode ser percebido pelos olhares, sorrisos trocados e comentários: *Ehh!! Janice, cê é boba demais!! Que que é, Amélia?* (Anotações do diário de campo 15/06/2013).

As conversações escritas na rede social pautaram-se no uso do *Chat*, como demonstrado durante o evento do Acesso à internet. O *Chat* da rede social, na visão dos alunos, é uma ferramenta muito utilizada por permitir a realização de uma discussão textual em tempo real: “No Facebook a gente conversa igual no telefone, só que escrevendo... Ah, o povo usa demais!” (Aluna). O mais usual na escrita no *Chat*, tanto para as instrutoras quanto para os alunos do curso, eram as conversas informais, conforme “as relações reais entre os agentes sociais e a escrita, considerando as práticas sociais de que, direta ou indiretamente, a escrita faz parte” (CORRÊA, 2004, p. 9). Fazendo uso de uma série de recursos, alguns conversavam com duas ou três pessoas ao mesmo tempo, a chamada multiconversação (RECUERO, 2012). Esse modelo comunicacional é caracterizado quando um único ator mantém diversas conversações simultâneas em contextos diferentes, com atores diferentes (RECUERO, 2012).

O uso do *Chat* reforça a ideia da manutenção e da construção de novas redes de sociabilidade que a rede social oferece, como se lê em parte da conversa de Aluna(A) com uma amiga via *Chat*:

Amiga: Oiii... vem um dia aqui em casa passear
A: qualquer dia desses eu vou aí
Amiga: vem numa sexta
A.: tá

Os enunciados que fazem parte da escrita acima demonstram ações letradas das instrutoras e alunos que utilizavam o *Chat* da rede social. Eles se comunicavam através da escrita de mensagens curtas, com abreviações como “você” por “vc”, “teclar”/“tc”, “está”/“tá”, omissão de acentuação gráfica, repetição de vogais e modificações do registro gráfico “fui”/“fuiiiiiiiiiii”, “não”/“naum”, as chamadas risadinhas “KKKKK”, e uso exacerbado de sinais de pontuação (reticências, exclamações, interrogações) em enunciados produzidos no contexto da tecnologia digital e semelhantes às conversas cotidianas, casuais, apresentando uma vinculação estreita com a realidade comunicacional social imediata, com a presença de

períodos curtos e marcadores conversacionais apresentando uma nova reconfiguração das formatações tradicionais da escrita (XAVIER; SANTOS, 2000, p. 53).

Os alunos também utilizaram as imagens na escrita de textos para os amigos. A linguagem escrita foi geralmente organizada de tal forma que as imagens eram dispostas por representação simultânea dos seus elementos verbais e visuais, numa mesma disposição espacial. Assim, o papel do escritor era o de propor uma articulação simultânea desses elementos para a construção de significado.

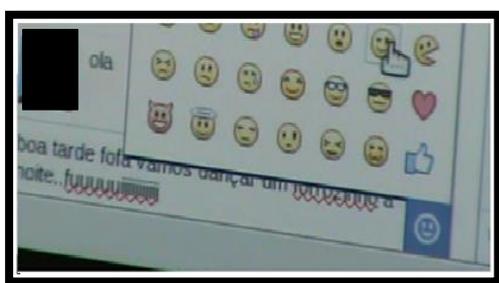


Figura 1 - Captura de tela de conversa no chat da rede social
Fonte: Acervo da pesquisadora.

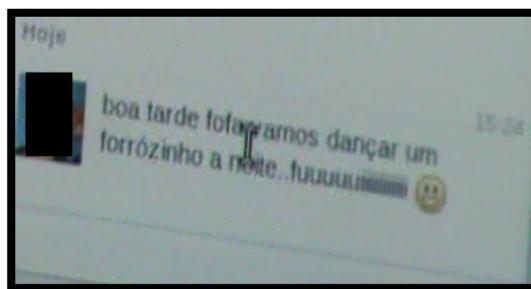


Figura 2 - Captura de tela de conversa no chat da rede social
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como mostram as figuras acima (1 e 2), a imagem é um dos modos presentes na escrita oral em *Chats* e compõem seus contextos diários em situações de escrita, onde imagens gráficas contribuem diretamente para a proposição de significados. Os emoticons³ são encontrados em suas escritas nos *Chat*, postagens e comentários na rede. Jewitt (2008, p. 246) afirma que “as pessoas aproveitam os recursos modais disponíveis para fazer sentido em contextos específicos”. Observamos que os alunos utilizaram uma ferramenta semiótica visual, interagindo com diferentes modos de representação, como forma de construção de significados na interação com o outro, ou seja, o uso de *emojis* representou a expressão facial e a emoção da aluna durante o processo de interação.

Conforme já dito anteriormente, as imagens foram utilizadas para alimentar perfis, postagens e comentários na rede social. Uma aluna relatou que utiliza de cifras para postagens na rede social. As “cifras” são imagens contendo mensagens de amor, humor, cunho religioso, que podem estar acompanhadas de paisagens, desenhos ou fotografia (figura 3), maneiras de expressar sentimentos e pensamentos através da rede social.



Figura 3 - Captura de imagem do Facebook de uma aluna
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A maior parte das postagens realizadas pelos alunos diz respeito às relações de amizade, namoro e paquera. Pela observação das filmagens e nas redes sociais dos participantes da pesquisa, notou-se que o uso das imagens acompanhadas de textos escritos se faz de maneira intensa e intencional, ou seja, utilizam-se imagens escolhidas para expressar os sentimentos que gostariam de externar. Nesse sentido, as “cifras” foram selecionadas para que seus interlocutores pudessem construir um sentido relacionado à sua postagem. O uso da imagem e da escrita como modo de construção de significado (JEWITT, 2008) nos levou a sugerir que representações multimodais nas postagens referem-se a uma forma que combina textos escritos e imagens para a produção de sentidos. O uso de outros modos de representação, como imagem ou vídeo nas postagens, oportunizou a expressão do significado através deles, tanto isoladamente quanto em combinação. A análise das postagens nos permitiu identificar que as imagens combinadas à escrita revelam uma visão da multimodalidade baseada nos pressupostos propostos por Jewitt (2008), uma vez que cada modo em um conjunto multimodal é entendido para a significação da ação comunicativa. Nos dados coletados, as decisões tomadas, no que diz respeito à inclusão de imagens combinadas à escrita, revelam as opções para transmitir significado sobre os aspectos relacionados tanto ao seu cotidiano quanto à vida pessoal.

Imagem, escrita, imagem em movimento, são exemplos de formas utilizadas na constituição de textos no ambiente digital. Para dar significado ao que escreviam, muitas vezes, a escrita estava acompanhada de imagens.



Figura 4 - captura de tela da rede social *Facebook* de Aluna.
Fonte: www.Facebook.com.

A escrita na rede social caracterizou-se por ser breve e concisa, utilizando muitos recursos de abreviação. Os alunos lançavam mão de recursos visuais para expressarem sentimentos e expressões, além de terem a função de comunicação. Dessa forma, os modos representaram diferentes possibilidades e potencialidades para criar significado. Os usos da escrita estavam associados aos propósitos de quem lê e escreve em contexto para interação, proporcionado pela Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), práticas de escrita para o uso efetivo da comunicação.

As apropriações que ocorreram por meio da escrita no contexto digital foram construídas como forma de conhecer e de participar do espaço de sociabilidade e de entretenimento proporcionado pelo contexto digital, estando diretamente relacionadas aos interesses dos jovens da comunidade. As práticas de escrita na rede social estavam associadas aos propósitos de comunicação de cada aluno, seja para uma paquera, para combinar encontros, para avisar sobre um imprevisto, para curtir uma postagem, responder à uma mensagem, sendo mais visíveis para os interesses de questões relacionadas ao cotidiano, ou seja, foram utilizados os recursos da internet que faziam sentido para a construção do texto escrito.

5 CONCLUSÃO

As atividades do curso de inclusão digital foram fortemente marcadas por diversos momentos do uso da escrita, tendo uma natureza restrita, especificamente ao desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas ao uso do computador, semelhante a uma experiência escolar de alfabetização, cuja ênfase é unicamente a “codificação” e a “decodificação” da língua escrita. O que escreveram dentro do processo do curso de inclusão digital estava restrito ao desenvolvimento da aprendizagem das funções do editor de texto e do teclado.

A proposta curricular para inclusão digital assumiu um padrão dominante características que desconsidera as situações de uso real do computador e da internet pelos moradores da comunidade: onde vivem, o que fazem, quais são seus grupos de contato, que trabalho realizam, quais atividades desenvolvem, quais são seus conhecimentos anteriores ao uso do computador e da internet, como utilizam o computador e, principalmente, quais as suas demandas no espaço digital.

Os usos livres da escrita se caracterizaram pela escrita de textos livres, principalmente nos *Chats* e comentários na rede social. Observamos que os alunos não apresentaram dificuldades para escrever palavras e visualizá-las na tela. A tendência deles, ao escreverem, relacionava-se aos interesses de suas realidades sociais imediatas, se ocupando nos momentos de acesso à internet em postar textos e conversar em *Chats*. Também encontramos aqueles que, na rede social, curtiam e compartilhavam *posts* de amigos. A rede social se mostrou como um lugar profícuo para os eventos de escrita em diferentes modos, em um meio específico. Os modos foram observados em termos de seu potencial semiótico, motivo pelo qual não focalizamos nesta pesquisa somente um quadro linguístico, mas também semiótico, que se refere aos diferentes modos utilizados para configurar e dar significado às práticas de escrita.

Os resultados discutidos indicaram que os significados das práticas de escrita, no contexto digital para a construção de significados, são informados pelos usos sociais. A análise das ações geradoras dessas práticas no computador e na internet indicou que as atividades para o curso de inclusão digital, apesar de realizadas pelos alunos, não se mostraram consonantes com a forma de construção de sentidos e significados para determinadas situações sociais que pudessem promover a inclusão digital.

As práticas de escrita orientadas pela amizade, como conversas ou paqueras, *upload*, *download* de músicas, imagens e vídeo, atualização de perfis e escrita nos murais dos amigos, são as mais valorizadas e determinantes para o potencial de utilização de recursos de que a tecnologia dispõe na comunidade, como foi demonstrado no uso da internet nesta pesquisa. Embora um curso de informática para uso da tecnologia possa conter em seu currículo um conteúdo prescrito para a inclusão do aluno no ambiente digital, essa inclusão pode estar mais relacionada à forma como os usuários se organizam e se envolvem em atividades, usando computadores e a internet do que ao uso operacional da tecnologia como meio de inclusão digital.

As análises descreveram alguns dos aspectos da sala de aula, de uma das atividades do curso de inclusão digital e dos usos sociais realizados pelos alunos no curso do Telecentro da Comunidade Quilombola de Paineiras. Ressaltamos que essas análises não podem ser generalizadas para todos os cursos que objetivam a inclusão digital em comunidades quilombolas. Elas ilustram elementos da realidade daquele telecentro que são importantes para pesquisadores que consideram os usos das tecnologias como práticas situadas. Entretanto, é necessário ultrapassar os limites da esfera de inclusão técnica para o reconhecimento das diferenças culturais.

Nesse sentido, nota-se uma desconsideração das diversidades daquela comunidade pelos gestores de políticas públicas para inclusão digital, as quais objetivam o atendimento das demandas específicas dos grupos sociais. Como consequência disso, é possível supor que a resistência ou a falta de interesse para as atividades do curso de inclusão digital, especificamente para o conhecimento do *software* para edição de textos, deveu-se à imprecisão e à falta de clareza do significado dessas atividades realizadas para os alunos do curso. Esse resultado expressa implicações consideráveis no campo das políticas para inclusão digital de forma a tornar imprescindível que a discussão sobre a inclusão digital para comunidades quilombolas integre as especificidades da história, das tradições, da religiosidade, da cultura e da inserção no mundo do trabalho próprio daquelas populações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Qualitative research for education: an introduction for theory and methods.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRASIL. Ministério das Comunicações. **Inclusão digital.** 2010. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/inclusao-digital-mc/telecentros/conheca-o-telecentro-comunitario/>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de novembro de 2003.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Intervenção com foco nos resultados: elementos para o desenho e avaliação de projetos sociais. *In*: COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. **Gestão social: o que há de novo?** Volume 2: elementos para a ação. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004. p. 69-93.

CASTANHEIRA, Maria Lucia *et al.* Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and education**, v. 11, n. 4, p. 353-400, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589800000322>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CORREIA, Manoel Luiz G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 9, p. 549-564, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvxwpBQPTDpynwmRnZkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital no INAF. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15221>. Acesso em: 22 jun. 2021.

DA SILVA HORTA, Marina Cajaíba; OLIVEIRA, Marlene. A construção de indicadores sociais aptos a medir a inclusão digital no Brasil. **Informação & Sociedade**, v. 29, n. 3, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/147931>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DE CASTILHO, Suely Dulce; CARVALHO, Francisca Barbosa de Andrade. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/2394>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma Matriz de Letramento Digital. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DOLL, Johannes; BUAES, Caroline Stumpf. Aprendizagem em curso de inclusão digital para pessoas adultas e idosas. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 6, n. 3, p. 320-331, set. /dez. 2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17827818969303316667&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 14 mar. /2021.

GALVÃO, Ana Maria. O. Histórias das culturas do escrito; tendência e possibilidade de pesquisa. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 218-248.

JEWITT, Carey. Multimodality and Literacy in School Classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X07310586>. Acesso em: 20 fev. 2020.

KALMAN, Judith. **Escribir em la Plaza**. Fondo de Cultura Económica, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: Everyday practices and classroom learning. Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. **Teachers and technoliteracy**: Managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.

KRESS, Gunther.; BEZEMER Jeff. Escribir en un mundo de representación multimodal. *In*: KALMAN, Judith; STREET, Brian (Coords.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**: Diálogos con América Latina. Pátzcuaro, Michoacán, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en America latina y el Caribe, 2009. p. 64-83.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento da etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. **Glossário do Ceale**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

STREET, Brian; PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer MK. Multimodality and new literacy studies. *In*: **The handbook on multimodality**. London: Routledge, 2009.

VALENTE, José Armando; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas = Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 1, p. 94, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295/2460>. Acesso em: 12 mar. 2021.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. **Práticas de letramento no contexto digital**: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola. 2015 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VILLELA, Ana Maria Nápoles *et al.* **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. **Veredas - Revista de estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 51-57, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo56.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

NOTAS:

¹ Utilizamos pseudônimos para lugares e pessoas.

² Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br>.

³ Os *emojis* são signos em circulação, utilizados com frequência em *Chats*, principalmente pelos adolescentes, para expressar sentimentos, e possuem características universais nas TDICs.

Recebido em: 19/06/2021

Aprovado em: 26/08/2021