



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria Jacy Maia Velloso



Práticas de letramento no contexto digital:
usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – FAE/ UFMG
2015



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria Jacy Maia Velloso

Práticas de letramento no contexto digital:
usos da leitura e da escrita no Telecentro de uma comunidade quilombola

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem
Orientadora: Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – FAE/ UFMG
2015



Tese intitulada “*Práticas de letramento no contexto digital: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola*” de autoria da doutoranda Maria Jacy Maia Velloso, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Maria Lúcia Castanheira – FAE /UFMG – Orientadora

Prof. Dr. Brian Vincent Street – King's College London

Profª. Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida – FAE/UFMG

Profª. Dra. Ana Elisa Ribeiro – CEFET – MG

Profª. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge – CEAD//UFOP

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – CEAD – UFOP – Suplente

Profª. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – FAE/UFMG –

*À professora Marília Pimenta Peres (in memoriam) pelos ensinamentos sobre a arte de
viver.*

*Ao companheiro de todas as horas, Eduardo, pela paciência, bom humor e pela alegria
de me ver feliz.*

Aos meus filhos Bia e Cadu, com carinho.

Foram muitos os que me ajudaram a realizar este trabalho...

Agradeço a Deus por dirigir meus caminhos, conservando sempre meu entusiasmo e dedicação para realizar meus estudos, mesmo quando o medo e a solidão pareciam dominar meu coração.

Agradeço imensamente à minha orientadora Lalu, pela paciência e generosidade de me fazer enxergar novos horizontes de pesquisa através de caminhos etnográficos. Obrigada pelo apoio incondicional prestado, pela forma interessada e pertinente como acompanhou a realização desta pesquisa.

Agradeço ao Professor Brian Street pelas valiosas contribuições para aprimoramento desta tese.

Aos professores e mestres, sobretudo, Zélia Versiani e Gilcinei Teodoro por serem, particularmente, significativos na minha vida acadêmica.

Aos professores Brian Street, Ana Elisa Ribeiro, Elizabeth Guzzo e Gláucia Jorge pela disponibilidade para participarem da banca de defesa desta tese.

Agradeço aos meus guias de campo, Agmar e Girlene, pela confiança em mim depositada e pela acolhida calorosa na comunidade.

Meus agradecimentos aos moradores da comunidade quilombola, especialmente D. Noca, que me acolheu em sua casa durante o trabalho de campo.

Aos colaboradores desta pesquisa, que me acolheram no telecentro e em suas casas, estabelecendo uma relação de amizade e confiança.

Agradeço aos meus pais e irmãos pelo apoio incondicional, pela compreensão e pela paciência demonstradas, e em qualquer momento oferecidas.

À amiga Dodora, pela companhia constante nos caminhos do doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, agradeço a concessão da bolsa de estudos nos dois primeiros anos de doutorado (2011-2013), sem a qual a realização deste trabalho não teria sido possível.

Obrigada a todos!



“Doido bom é aquele que enxerga o caminho.”

Seu João de Helena, morador da comunidade de remanescentes quilombolas de Paineiras, se referindo à construção de um telecentro na comunidade.

RESUMO

Este trabalho analisou práticas de leitura e de escrita no uso do computador e da internet em um Telecentro da comunidade quilombola de Paineiras situada ao norte de Minas Gerais/Brasil. Foram observados aspectos como o letramento no contexto digital, os significados, os valores e as finalidades que membros dessa comunidade conferem ao uso do computador e da internet no telecentro, problematizando alguns conceitos e ideias pertinentes aos estudos sobre inclusão digital. O objetivo, portanto, foi 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. Tal proposta situou-se no contexto das discussões sobre o impacto das novas tecnologias na vida dos indivíduos e as consequências culturais e sociais da propagação de novos recursos tecnológicos digitais para a sociedade como um todo. Assim, tomando por objeto de estudo o telecentro como espaço de inclusão digital, investiguei o seguinte problema de pesquisa: quais os significados e as finalidades que alunos de um curso de inclusão digital da comunidade quilombola Paineiras conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador? Para analisar as práticas de letramento em contexto digital embasamo-nos, principalmente, nos Novos Estudos do Letramento – NLS (STREET, 1984, 2003) e, ainda, nos estudos sobre a análise multimodal do letramento (KRESS, 2003; STREET, B. *et al.*, 2009; JEWITT, 2009). Como eixo metodológico, optei pela abordagem etnográfica com o intuito de verificar como as práticas de letramento se instauram em tal contexto, possibilitando observar quem são esses sujeitos que usam o computador na comunidade, que ações passam a executar e as interações que se estabelecem com a implantação do telecentro. A base de dados inclui notas de campo, vídeos e gravações em áudio das aulas no telecentro e entrevistas com os participantes da pesquisa. A análise tornou visível como, quando, onde e para que fins os alunos do curso de inclusão digital utilizam as novas tecnologias e seu significado associado às práticas de letramento locais. Busquei descrever e analisar as práticas de leitura e escrita dos alunos do curso de inclusão digital e seus usos voluntários durante a realização do curso. O contraste entre esses momentos evidenciou que as práticas de leitura e escrita dos alunos do curso foram redirecionadas para práticas locais, em função dos usos sociais. Os dados mostraram também que, embora um curso de informática para uso da tecnologia possa conter em sua programação 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 com o uso operacional da tecnologia como meio de inclusão digital.

Palavras-chave: Práticas de leitura e escrita – telecentro – comunidade quilombola – inclusão digital.

ABSTRACT

This research analyzes reading and writing practices in the use of computers and the internet in a telecenter in a quilombola community located north of Minas Gerais / Brazil. Aspects such as literacy will be observed in the digital context, meanings, values and purposes that this community gives to the use of computers and the internet in the *telecenter*, discussing some concepts and ideas that are in the field. The goal, therefore, was to investigate how the young people of a quilombola community integrate Digital Information and Communication Technologies (TDIC) to their daily lives as they attend the *telecenter*, this community built as part of the program of the Federal Government's Digital Inclusion. This proposal lies in the context of discussions on the impact of new technologies on the lives of individuals and cultural and social consequences of the spread of new digital technology to society as a whole. Thus, taking as its object of study the *telecenter* as a space for digital inclusion, investigated the following research problem: the meanings and purposes that students of quilombola community Paineiras give the practices of reading and writing skills in computer use? To analyze the literacy practices in digital context us, especially in the New Literacy Studies - NLS (STREET, 1984.2003) and also in studies on multimodal analysis of literacy (Kress, 2003 STREET, B. et al.2009, Jewitt, 2009), seeking to understand the social uses of community members. The analyzes described some aspects of the classroom, the institutional curriculum of a course in computer science and the social uses of the students of the *telecenter*, elements of reality that are important for researchers to consider the uses of technology as situated practices. As a methodological axis, I chose an ethnographic approach in order to check how literacy practices are established in such a context, enabling observe who those individuals who use the computer in the community, which shares shall execute and the interactions that take place with the implementation of the *telecenter*. The data basis includes field notes, video and audio records of *telecenter* classes and interviews with research participants. The analysis makes visible how, when, where, and for what purposes research participants use new technologies and its meaning associated to local literacy practices. Such an account of local literacy practices and technology uses can, we argue, provide a more complex view of recent social change than standard approaches, which draw on more deterministic and autonomous view of the consequences of the advent of new digital technologies.

Keywords: Practice reading and writing – *telecenter* – quilombola community – Digital inclusion

Lista de Figuras

Figura 1 – Posição da câmara no interior do telecentro.....	61
Figura 2 – Mapa da Localização do município.....	67
Figura 3 – Secagem da mandioca.....	68
Figura 4 – Torragem artesanal da farinha.....	68
Figura 5 – Fabriqueta de Farinha da comunidade.....	69
Figura 6 – Capa do vídeo da comunidade de Paineiras.....	74
Figura 7 – Casa do Edmar.....	79
Figura 8 – Área central da comunidade de Paineiras.....	80
Figura 9 – Igreja da comunidade de Paineiras.....	80
Figura 10 – Centro de saúde da comunidade de Paineiras.....	80
Figura 11– Campo de futebol da comunidade de Paineiras.....	80
Figura 12 – Sala de Estar da casa de Dona Teca.....	83
Figura 13 – Cozinha da Casa de Dona Teca.....	83
Figura 14 – Casa de Dona Teca.....	87
Figura 15 – Dona Teca.....	87
Figura 16 – Jardim da casa de Dona Teca.....	87
Figura 17 – Detalhe do jardim da casa de Dona Teca.....	87
Figura 18 – Quarto da casa de Dona Teca.....	91
Figura 19 – Quarto da casa de Dona Teca.....	91
Figura 20 – Estrada de acesso ao centro de Paineiras.....	92
Figura 21 – Estrada de acesso ao centro de Paineiras.....	92
Figura 22 – Igreja da comunidade de Paineiras.....	93
Figura 23 – Interior da igreja de Paineiras.....	95

Figura 24 – Interior da igreja de Paineiras.....	95
Figura 25 – Mastro de Santo Antônio.....	96
Figura 26 – Área central da comunidade de Paineiras.....	96
Figura 27 – Imagem frontal do Telecentro.....	99
Figura 28 – Porta do Telecentro.....	102
Figura 29 – Planta baixa do telecentro.....	103
Figura 30 – Interior do Telecentro.....	104
Figura 31 – Desenho na parede do Telecentro.....	105
Figura 32 – Desenho na parede do Telecentro.....	105
Figura 33 – Desenho na parede do Telecentro.....	105
Figura 34 – Vista frontal do Telecentro.....	105
Figura 35 – Bandeira da comunidade de remanescente de quilombola de Paineiras....	106
Figura 36 – Banner.....	107
Figura 37 – Meninos da comunidade de Paineiras.....	118
Figura 38 – Chinelos na porta do Telecentro.....	120
Figura 39 – Capa da apostila do curso de inclusão digital.....	123
Figura 40 – Sumário da apostila do curso de inclusão digital.....	124
Figura 41– Atividades do material complementar do curso de inclusão digital.....	126
Figura 42 – Planejamento das aulas.....	130
Figura 43 – Ampliação do planejamento das aulas.....	130
Figura 44 – Situações do cotidiano da sala de aula	148
Figura 45 – Atividade do Jogo de Palavras.....	157
Figura 46 – Atividade do Jogo de palavras.....	157
Figura 47 – Atividade “capa de trabalho escolar” realizada por Jaine.....	177
Figura 48 – Orientações de formatação para atividade “capa de trabalho escolar”.....	178

Figura 49 – Atividades com ilustrações – texto explicativo.....	179
Figura 50 – captura de tela de conversa no chat da rede social.....	187
Figura 51 – Captura de tela de conversa no chat da rede social.....	187
Figura 52 – Captura de imagem da rede social de Amélia.....	188
Figura 53 – Atividade de pesquisa de Amélia.....	190
Figura 54 – Cartaz elaborado pelas alunas para apresentação do projeto “Memórias e Histórias”.....	192
Figura 55 – Alunas realizando pesquisa no Telecentro.....	192
Figura 56 – Captura de tela da página principal da rede social <i>Facebook</i>	205

Lista de Gráficos e Quadros

Gráfico 1 – Uso e distribuição do tempo nas aulas do curso de inclusão digital.....	135
Quadro X – Apresentação das aulas do curso de inclusão digital.....	129
Quadro G – Mapa de eventos para situar as ações de alunos no fluxo de atividades.....	146
Quadro D – Dinâmica da sala da aula.....	134
Quadro H – Mapa de eventos gerais – Aula do curso de inclusão digital –15/06/2013 –	154
Quadro J – Mapa de eventos – Leitura no curso de inclusão digital – 15/06/2013.....	162
Quadro I – Mapa de eventos – Escrita no curso de inclusão digital – 15/06/2013.....	172

Lista de abreviaturas e siglas

ARQUIP – Associação dos Moradores de Paineiras

CEDEFES – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva

CETIC – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação

CMC – Comunicação Mediada por Computador

FCP – Fundação Cultural Palmares

GESAC – Governo Eletrônico -- Serviço de Atendimento ao Cidadão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

NLS – New Literacy Studies

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

SEPIR – Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial

SGPR – Secretaria Geral da Presidência da República

SID – Secretaria de Inclusão Digital

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Lista de tabelas

Tabela 1- Calendário de trabalho de campo na comunidade quilombola de Paineiras – Ano 2012.....	52
Tabela 2 – Calendário de trabalho de campo na comunidade quilombola de Paineiras – Ano 2013.....	53
Tabela 3 – Convenções utilizadas nas transcrições.....	62
Tabela 4 – Classificação dos sites visitados durante as aulas observadas.....	137
Tabela 5 – Classificação das atividades fotocopiadas durante as aulas observadas....	145

Sumário

Apresentação	16
Capítulo 1- Tecnologias digitais: mudanças e permanências sociais e culturais	22
1.1 Tecnologias digitais: concepções e entendimentos sobre seu impacto social e cultural.....	22
1.2 A integração social da tecnologia.....	25
1.3 Inclusão digital: concepções e políticas públicas.....	27
Capítulo 2 – A leitura e a escrita na paisagem contemporânea os estudos do letramento	32
2.1 Letramento no contexto digital.....	32
2.2 Textos e hipertextos.....	37
2.3 A leitura e a escrita como prática social no contexto digital.....	39
2.4 NLS e a semiótica social: convergência de campos de estudo.....	41
2.5 O local e o global nas práticas digitais de letramento.....	46
2.6 <i>Affordances</i> dos recursos tecnológicos.....	47
Capítulo 3 – A abordagem teórico-metodológica do processo de investigação	50
3.1 A perspectiva etnográfica como escolha teórico-metodológica.....	50
3.2 O desenvolvimento de uma lógica de investigação.....	53
3.2.1 Os desdobramentos das questões de investigação.....	55
3.3 Os participantes da pesquisa.....	57
3.4 As filmagens e a transcrição dos dados.....	60
Capítulo 4 – Comunidade quilombola: um lugar para a pesquisa	65
4.1 Selecionando um local: uma comunidade quilombola.....	65
4.2 Comunidades quilombolas no Norte de Minas.....	66
4.3 A comunidade de Paineiras	67
4.4 O processo de entrada em campo.....	69
4.5 O primeiro encontro e as negociações para ganhar acesso ao campo.....	70
4.6 Projeto memórias e histórias da comunidade quilombola: passaporte para o acesso ao campo.....	73
Capítulo 5 – O processo de imersão na comunidade quilombola	76
5.1 Em busca de um lugar para ficar	76
5.2 A casa de D. Teca	82
5.3 Entra menina, a casa é sua.....	88
5.4 Tradição e religiosidade em Paineiras.....	92
5.5 Mudanças no caminho.....	97
Capítulo 6 – O Telecentro como objeto de investigação	99
6.1 O Telecentro	99
6.2 Os primeiros dias no Telecentro.....	100

6.3 A rotina no Telecentro.....	108
6.4 Comportamentos, atitudes e tensões.....	116
Capítulo 7 – O curso de inclusão digital de Paineiras.....	121
7.1 O projeto de inclusão digital de Paineiras.....	121
7.2 O material didático do curso de inclusão digital de Paineiras.....	123
7.3 As aulas do curso de inclusão digital na turma pesquisada.....	128
7.4 A dinâmica do cotidiano da sala de aula.....	133
7.5 As atividades do curso de inclusão digital.....	142
Capítulo 8 – Uma aula do curso de inclusão digital: diferentes análises.....	150
8.1 Estrutura e análise de uma aula do curso de inclusão digital.....	151
8.2 Parte 1 – Uma aula no curso de inclusão digital: uma análise macroscópica.....	152
8.3 Parte 2 – A leitura e a escrita no contexto digital: uma análise microscópica.....	160
8.3.1 A leitura no curso de inclusão digital.....	160
8.3.2 A leitura na tela: a materialidade do texto.....	168
8.3.3 A escrita no curso de inclusão digital.....	171
8.3.4 O acesso à internet e os usos voluntários da escrita.....	182
8.3.5 A escrita no <i>Facebook</i> : cliques, palavras e imagens.....	182
8.3.6 Escrever para obter informação: o uso do sistema de busca.....	188
Capítulo 9 – As práticas de leitura e de escrita no curso de inclusão digital de Paineiras.....	194
9.1 A estrutura das aulas do curso de inclusão digital.....	195
9.2 O que leram e o que escreveram: atividades do curso de inclusão digital.....	199
9.3 o que leram e o que escreveram: usos voluntários do computador.....	204
Considerações finais	209
Referências.....	216
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	229
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	231
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	234

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa situa-se no campo da Educação e Linguagem. Trata-se de um trabalho que se propôs a analisar as maneiras de apropriação das práticas de leitura e de escrita no uso do computador e da internet no telecentro de uma comunidade de remanescentes quilombolas¹ situada ao norte de Minas Gerais/Brasil, nesta pesquisa identificada como comunidade quilombola de Paineiras. Assim, tomando por objeto de estudo o telecentro como espaço de inclusão digital, investiguei o seguinte problema de pesquisa: quais os significados e as finalidades que alunos de um curso de inclusão digital da comunidade remanescente quilombolas de Paineiras conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador? O objetivo, portanto, foi investigar como os jovens de uma comunidade quilombola integraram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao seu cotidiano, à medida que frequentam o telecentro² construído nessa comunidade como parte de uma política pública do Governo Federal para inclusão digital da juventude rural.

A trajetória de construção do objeto de pesquisa iniciou-se a partir das minhas pesquisas realizadas no mestrado sobre letramento digital. O objetivo da referida pesquisa foi o de investigar se o processo de apropriação de interfaces da Web 2.0 orientado pela escola confere habilidades para o letramento digital de alunos do Ensino Fundamental. Para dar continuidade aos estudos sobre a inserção das TDICs no contexto escolar, propus para o doutorado um projeto que tivesse como objetivo investigar e analisar se os usos e as apropriações de interfaces da Web 2.0 nas práticas didático-pedagógicas poderiam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, tendo como foco de análise o letramento em uma perspectiva voltada para a aquisição de habilidades.

No entanto, ao cursar a disciplina *Letramento e etnografia*, interessei-me pelos estudos etnográficos relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, em função de a perspectiva etnográfica levar em conta o componente social, entendido como os usos e significados de determinado

¹ Segundo a Cartilha Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais (2013) consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

² Telecentro são espaços públicos que proveem acesso à estrutura de informática e telecomunicações.

conhecimento para o grupo, diferente da perspectiva de letramento adotada durante os estudos do mestrado.

Assim, os estudos do letramento como prática social voltaram meu olhar para o desenvolvimento de uma pesquisa que pudesse examinar a partir de um enfoque etnográfico o uso do computador e da internet para compreender os hábitos sociais e linguísticos de determinados grupos, à luz dos estudos antropológicos e etnográficos do letramento. Os estudos de Heath (1983) e de Street (1984) consideram a dependência entre contexto cultural e letramento, abrindo novos caminhos para uma compreensão do que significa pensar o letramento como uma prática social. Dessa forma, surgiu o interesse em compreender como os sujeitos crescem em um mundo em que o acesso e uso de tecnologias digitais estão presentes e são constitutivos das interações estabelecidas entre esses sujeitos, bem como de que forma a cultura digital é experienciada e visionada por membros de determinados grupos.

Para a realização da pesquisa, iniciei o processo de entrada em campo observando o cotidiano da comunidade e do Telecentro. O contato com a comunidade deu-se em duas fases. A primeira fase constituiu-se em um processo de negociação de entrada em campo, que será relatada no capítulo 2. A segunda fase, mais intensificada, constituiu-se numa fase de imersão, quando passei a conviver com os membros da comunidade, nela residindo por determinados dias da semana.

A partir do contato inicial com os usuários do Telecentro, constatei que as aulas do curso de inclusão digital poderiam fornecer pistas sobre as práticas de leitura e escrita no Telecentro, além de demonstrar as ações de como se configurariam essas práticas a partir do uso orientado do computador.

Iniciei a observação das atividades cotidianas do Telecentro para, em seguida, focalizar a observação das aulas do curso de inclusão digital. As notas de campo ajudaram a delinear melhor o tipo de observação possível em um telecentro, os participantes envolvidos (instrutores, alunos, usuários) e as atividades do curso de inclusão digital.

A escolha por focalizar nas aulas do curso de inclusão digital as práticas de leitura e escrita no contexto digital relacionou-se aos questionamentos sobre o impacto das novas tecnologias na vida dos indivíduos e as consequências culturais e sociais da propagação de novos recursos tecnológicos digitais para a sociedade como um todo. Além disso, este estudo situa-se num momento em que o Governo brasileiro desenvolve ações que buscam propiciar o acesso às TDICs objetivando possibilidades mais amplas

de inclusão do ponto de vista tecnológico, pedagógico e social através da implantação de telecentros, espaços comunitários dotados de computadores e acesso à internet que passaram a fazer parte do conjunto de estratégias de constituição das políticas públicas de “inclusão digital” do Governo Federal.

Nesse contexto, meu interesse centralizou-se em pesquisar os usos da leitura e da escrita, particularmente aqueles que se materializam no ambiente digital, bem como a forma como os alunos do curso de inclusão digital interagem e passam a fazer uso do computador e da internet com todos os recursos que ela proporciona através dos computadores do telecentro. Dessa forma, à luz de teorias que tratam das práticas de leitura e escrita no contexto digital, busquei compreender como esse contexto forja as escolhas de leitura e escrita e como os desdobramentos de uma política pública criam condições para a realização das práticas de letramento no contexto digital. A opção por colocar no centro de atenção as práticas de leitura e de escrita no Telecentro de uma comunidade quilombola se deveu à evidente assimetria no ritmo de acesso às TDICs por essas comunidades que, normalmente, estão localizadas na zona rural e com baixas condições socioeconômicas.

Estudiosos do campo do letramento cooperaram para as teorias do campo do “letramento digital” voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades (Dias; Novais, 2009; Xavier, 2005, Gilster, 1997, Lankshear & Knobel, 2006.). No entanto, foram teóricos do campo do letramento como prática social, principalmente Street (1984, 2003, 2010, 2014) e Kalman (2004, 2009, 2013) que auxiliaram na compreensão de práticas de leitura e de escrita a partir dos estudos de textos produzidos no cotidiano das pessoas e da tentativa para documentar letramentos emergentes em diferentes contextos locais, me levando a distanciar da concepção de “letramento digital” e a adotar o conceito de *práticas de letramento no contexto digital*, indicando o ambiente das práticas de letramento focalizadas nesta pesquisa.

Após um levantamento de pesquisas que dizem respeito às práticas de letramento no contexto digital fora da escola, percebi a baixa frequência com que esse assunto era problematizado em pesquisas fora do contexto escolar. Assim, o tema proposto nesta pesquisa é relevante, tendo em vista que a disseminação dos telecentros em áreas rurais vem ganhando espaço como estratégia de constituição de políticas públicas para inclusão digital no Brasil. Dessa forma, esta pesquisa buscou a criação de espaços para discussões no âmbito da implementação das políticas públicas de inclusão

digital, bem como subsidiar trabalhos referentes aos letramentos no contexto digital existentes nos diferentes grupos sociais, contribuindo para a produção científica da área.

A presente pesquisa, por ter o objetivo de investigar os significados e finalidades que os jovens da comunidade, alunos do curso de inclusão digital, conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador, me fez optar por um estudo de caso etnográfico. O princípio da etnografia está no estudo cultural que procura fazer uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais, suas crenças e práticas, artefatos e conhecimentos compartilhados pela cultura que está sendo estudada. Para esta pesquisa, escolhi o estudo de caso etnográfico como metodologia de investigação, iniciando a entrada no campo com uma problemática focada nos aspectos da vida cotidiana e cultural de uma comunidade quilombola do norte de Minas Gerais, a fim de compreender como os sujeitos se envolvem em processos de leitura e de escrita no contexto digital.

A partir da questão central: Quais os significados e as finalidades que alunos de um curso de inclusão digital da comunidade quilombola Paineiras conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador? Outras questões subsequentes emergiram: Como os alunos do curso de inclusão digital exploram o computador e a internet? Que práticas de leitura e de escrita foram construídas pelos alunos do curso de inclusão digital? Qual a relação entre os usos da escrita no ciberespaço e os usos sociais dos alunos do curso? O que leram e escreveram? Como leem e escrevem no computador? Com que propósitos? Com quais resultados?

Com base nessas discussões e para responder à questão tomada como referência àquelas que emergiram durante a realização da pesquisa, propus a seguinte organização da tese:

No primeiro capítulo delimito e contextualizo o objeto de pesquisa e apresento a contextualização do argumento, identificando as possíveis mudanças e/ou permanências sociais e culturais que envolvem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. Em seguida, procedo a uma breve revisão de estudos e discussões sobre a integração social da tecnologia, bem como as concepções e políticas públicas de inclusão digital no Brasil.

No segundo capítulo inicialmente teço reflexões sobre as diferentes perspectivas de letramento no contexto digital. Em seguida, faço uma discussão sobre a materialidade do texto digital, bem sobre as práticas de leitura e de escrita no contexto digital, abordando a convergência dos campos de estudo da semiótica social e dos NLS

(New Literacy Studies). Por fim, apresento a discussão das práticas locais e globais e as *affordances* dos recursos tecnológicos para análises da leitura e da escrita no contexto digital.

As implicações epistemológicas do uso da abordagem etnográfica são apresentadas no terceiro capítulo, no qual apresento ainda os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, especificando o desenvolvimento da lógica de investigação e os desdobramentos das questões de investigação. Em seguida, apresento os participantes da pesquisa, bem como o processo de escolhas das filmagens e as formas de transcrição.

No quarto capítulo apresento o processo de seleção do campo, delineando o perfil das comunidades quilombolas do norte de Minas Gerais e da comunidade quilombola pesquisada. O processo de entrada em campo e as negociações pra ganhar acesso ao campo de pesquisa também serão discutidos nesse capítulo.

No quinto capítulo, apresento o processo de imersão no campo, as tradições e religiosidade na comunidade quilombola. Analiso ainda as reações de estranhamento e as dificuldades de se fazer um “insider” no campo de pesquisa.

O sexto capítulo, tem o propósito de apresentar o telecentro como objeto de investigação e os primeiros dias no Telecentro. Em seguida, descrevo e analiso a rotina do Telecentro, evidenciando os comportamentos, atitudes e tensões no interior desse espaço.

No sétimo capítulo, apresento o curso de inclusão digital de Paineiras. Além disso, analiso a estrutura do material e das aulas do curso de inclusão digital. Em seguida, procedo a apresentação da dinâmica do cotidiano da sala de aula.

No oitavo capítulo, apresento a estrutura e análise das aulas do curso de inclusão digital, que se divide em duas partes. Na primeira, apresento uma descrição geral de uma aula ocorrida no dia 15/06/2013 para identificar o perfil geral da organização e do uso e distribuição do tempo pelo grupo pesquisado. Na segunda parte, será apresentada a leitura e a escrita no curso de inclusão digital.

No nono capítulo, procedo às interpretações das práticas de leitura no curso de inclusão digital de Paineiras, retomando algumas discussões realizadas ao longo da tese à luz das contribuições teóricas das práticas sociais de leitura e de escrita no curso de inclusão digital.

Por fim, teço as considerações finais, nas quais foram feitas algumas ponderações conclusivas sobre o trabalho em questão, apresentando reflexões acerca

das implicações das políticas públicas para a inclusão digital em uma comunidade quilombola e da integração da tecnologia na sociedade, propondo questões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

Tecnologias digitais: mudanças e permanências sociais e culturais.

O presente trabalho constitui-se num esforço de compreender e analisar os significados e finalidades que os grupos sociais conferem às práticas de letramento no uso do computador e da internet, tendo em vista o estudo do letramento em uma perspectiva etnográfica. Assim, apresento a contextualização do argumento, identificando os estudos sobre as mudanças e/ou permanências sociais e culturais que envolvem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. Em seguida, procedo a uma breve revisão de estudos e discussões sobre a temática proposta para evidenciar o delineamento do objeto de estudo. Nas seções subsequentes, apresento as concepções de inclusão digital e a concepção adotada nesta pesquisa.

1.1 Tecnologias digitais: concepções e entendimentos sobre seu impacto social e cultural

A análise da literatura acadêmica sobre a questão das TDICs e seus impactos no mundo social revela certa unanimidade entre autores sobre o fato de que a integração ao mundo tecnológico, midiático e informacional passa a ser uma exigência universal (LÉVY, 1999; SCHAFF, 1993; SILVA, 2001, JENKINS, 2009). Entretanto, tal análise revela ainda visões variadas sobre o impacto social e cultural das TDIC. Alguns autores vão analisar tais impactos sobre as relações sociais e interpessoais, enquanto outros tratarão de aspectos mais específicos relativos aos atos de ler e de escrever.

Autores como Castells (1999), Jenkins (2009), Schaff (1993) tratam dos impactos sociais e culturais das TDICs e entendem que as tecnologias afetam o cotidiano das pessoas, interferindo em seu modo de vida. Sobre a influência das tecnologias digitais na dinâmica atual, Castells (2007) afirma que as vidas das pessoas estão sendo moldadas pelas forças das sociedades em rede, sob o impacto da globalização nas identidades, quando as interconexões entre tecnologia, economia e cultura estão desafiando, combatendo e impactando umas às outras em escala mundial. Em seus estudos sobre a convergência digital – integração do rádio, televisão, livros, revistas, internet – Jenkins (2009) destaca as transformações culturais que vêm

ocorrendo à medida que os meios de comunicação convergem. Essas mudanças podem ser constatadas nas “nossas práticas socioculturais em função das influências da tecnologia, da economia e da convergência da velha e nova mídia” (JENKINS, 2009). Para esse autor, o fluxo de conteúdos, através de várias plataformas de mídia, muda a lógica pela qual a cultura opera, sendo o fenômeno da convergência digital um contínuo processo de transformação cultural.

Schaff (1993), no livro *Sociedade Informática*, afirma que as possibilidades múltiplas de conexões trazem mudanças nos conceitos, nas relações, nas formas de agir, sentir e estar na sociedade. Para esse autor, essas alterações configuram-se em uma cultura modificada pela sociedade na era da informática; temos agora uma cibercultura.

Pierre Lévy (1999) faz importantes reflexões sobre o hibridismo da cultura digital a partir de conceitos como os de cibercultura e ciberespaço. Esse autor considera que a “emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização”(LÉVY, 1999, p.25). Entendido como uma evolução para os seres humanos, o ciberespaço ou a rede amplificaria uma profunda mudança cultural de modo generalizado.

Lévy (1999), na introdução de *Cibercultura*, reconhece o fato de que o crescimento do ciberespaço resulta do movimento de usuários ávidos por experimentar, coletivamente, novas formas de comunicação. As mensagens textuais, sonoras e visuais no contexto do ciberespaço representam possibilidades de comunicação diferentes das mídias clássicas. Com o surgimento do ciberespaço, Lévy sustenta a ideia de que há, de uma forma ou de outra, uma relação mais próxima com as TDICs. O intercâmbio de informações com pessoas de qualquer lugar do mundo, através do celular, da internet, dos televisores e de outras mídias, estabelece uma comunicação em tempo real ou faz circular todos os tipos de informações de forma extremamente rápida. Segundo Castells *et al.* (2007), desenvolve-se com isso uma “tecnosocialidade”, mostrando que os recursos de comunicação e informação são “contextos, condições ambientais que tornam possíveis novas maneiras de ser, novas cadeias de valores e novas sensibilidades sobre o tempo, o espaço e acontecimentos culturais” (CASTELLS *et al.*, 2007, p. 226).

Ao enfatizarem tais impactos sociais e culturais, autores cunharam termos como ‘sociedade da informação’ (SILVA, 2001), ‘sociedade tecnológica’ (SAMPAIO; LEITE, 1999) e ‘sociedade da autoria’ (MARINHO, 2008), que passaram a ser utilizados para caracterizar a sociedade pós-industrial. A realidade que esses termos procuram expressar refere-se a um novo paradigma, qual seja, o da tecnologia da

informação como o cerne da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia, a sociedade e a cultura. Postulam ainda que, a cada momento, são necessárias novas formas de comportamento e de relacionamento entre os indivíduos e que, com esse novo suporte de informação e comunicação, eliminam-se barreiras físicas e temporais, facilita-se o acesso às informações, criando-se várias formas de interconexões que alteram valores e concepções dos grupos sociais. Todas essas ideias enfatizam uma mudança radical de paradigma com o foco nas TDICs como condicionadoras dos hábitos cotidianos dos indivíduos.

Outros autores (KENSKI, 2001; XAVIER, 2005) postulam que as TDICs possibilitam formas novas de práticas de leitura e de escrita na tela, diferentes das tradicionais pelo fato de permitirem ler e escrever textos e hipertextos, envolvendo ainda outras linguagens, a visual e a musical, outras formas que sejam essenciais para comunicar, expressar sentimentos, ideias e experiências nos ambientes virtuais.

Entretanto, autores como Werthein (2000) e Canclini (2008) sugerem cautela em relação às mudanças sociais e culturais ocasionadas pelas TDICs. Para Werthein (2000), focalizar a tecnologia como artefato de transformação social pode alimentar a visão ingênua de determinismo tecnológico, segundo o qual as transformações seguem uma lógica técnica e, portanto neutras, estando fora da interferência de fatores sociais, políticos e econômicos. Assim, esses autores preconizam que ir além do simples determinismo tecnológico possibilita o reconhecimento de que os meios de articulação dos elementos constituintes de um contexto de uso das TDICs podem favorecer ou restringir a transformação social.

García Canclini (2008 [1989]), em seus estudos sobre as transformações culturais geradas pela comunicação digital, afirma que “observou-se, alguns anos depois da televisão e do vídeo, que não devemos superestimar as mudanças de hábitos culturais gerados pelas inovações tecnológicas” (CANCLINI, 2008, p. 53). No entanto, o mesmo autor afirma que, atualmente, com as tecnologias digitais, há um coincidente aparecimento de novos modos de socialização em pesquisas sobre jovens de todos os continentes. Sobre esses novos modos de socialização, proporcionados pelo meio digital, ressaltou que conhecer como esses processos de socialização estão ocorrendo localmente será um dos aspectos a serem examinados neste trabalho.

Como exposto, há um entendimento de que as TDICs podem se constituir como fator de transformações nos âmbitos social e cultural, ou seja, as tecnologias desencadeiam novas relações entre os humanos, modificando culturas em âmbito

universal, o que sugere certo determinismo tecnológico, ou seja, a tecnologia na ordem da transformação e a cultura sofrendo os efeitos das novas tecnologias. Há, ainda, autores que advogam certa cautela em relação a essas mudanças socioculturais provocadas pelas TDICs, defendendo que as tecnologias não são capazes de mudar comportamentos e culturas, argumentando que o determinismo tecnológico distorce a análise do complexo processo de mudança social e alimenta uma atitude contemplativa em relação a esse processo.

As discussões apresentadas contribuem para a análise sobre o que se postula ou não em relação às mudanças em todas as esferas da vida social com a disseminação das TDICs. A meu ver, nesse movimento de mudanças culturais, com o uso das TDICs, a tarefa de investigar em que medida as tecnologias desencadeiam novas relações entre os humanos, modificando culturas, sobretudo os usos da leitura e da escrita no contexto digital, pode trazer novos elementos para compreender como esses processos são instaurados localmente. Acredito ser necessário indagarmos se as novas tecnologias estariam modificando práticas sociais de maneira uniforme e universal em todas as esferas e para todos os grupos sociais. 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. Diante dessa problemática, passo a explorar alguns conceitos sobre letramento, tecnologia e sociedade subjacentes à concepção de letramento no contexto digital, tendo como eixo principal os estudos que influenciaram a pesquisa sobre letramento digital e integração social da tecnologia.

1.2 A integração social da tecnologia

Na paisagem social contemporânea, cada vez mais os indivíduos, segundo alguns autores, lidam com estratégias da vida cotidiana influenciados por uma sociedade global e fluida (BAUMAN, 1998) do conhecimento (HARVEGREVES, 2003) e em rede (CASTELLS, 1999). Assim, no atual momento histórico (2015), a era tecnológica do virtual e da telemática emerge com uma nova ordem política, social, econômica e cultural, pois parte-se do princípio de que os recursos informáticos conformam um conjunto de relações entre objetos, indivíduos e grupos sociais de grande evidência em nosso tempo (LOPES, 2007, p. 45). O ciberespaço, nesse contexto, apresenta-se como uma possibilidade de comunicação aberta e em rede, com flexibilidade de espaço e de

tempo e de promoção da informação como substitutivo do conhecimento e reconfigurando, ainda, uma diversidade de práticas semióticas nas práticas sociais. Dessa forma, acredita-se que as TDICs imiscuem-se na vida social acrescentando novos elementos e práticas que se tornam onipresentes na vida cotidiana.

Sobre a integração social da tecnologia, Warschauer (2003; 2006) considera duas teorias ou discursos sobre a relação tecnologia-sociedade, que influenciam a pesquisa do letramento e da inclusão digital: o determinismo e o neutralismo. A tendência determinista caracteriza a mídia como algo existente à parte da sociedade, exercendo, de forma autônoma, impactos sobre o mundo social. Nessa perspectiva, tecnologias como a escrita seriam capazes de provocar mudanças nas estruturas e processos macrossociais, bem como nas capacidades cognitivas individuais dos seres humanos, ocasionando diferenças cognitivas fundamentais em pessoas que são alfabetizadas e que não são, resultando em uma grande divisão (*divide*) de alfabetização, tanto ao nível individual quanto social (WARSCHAUER, 2003). Entre as divisões provocadas pelas tecnologias estaria a exclusão digital (*digital divide*) baseada no acesso ao computador, ou seja, a noção de uma divisão binária entre os que têm e os que não têm acesso (WARSCHAUER, 2004); um entendimento impreciso e que pode até mesmo ser paternalista, uma vez que a tecnologia é analisada fora dos contextos sociais.

Outra teoria, que aparentemente indica oposição ao determinismo, mas que, na realidade, sobrepõe-se a ela, é a teoria neutralista ou instrumental da tecnologia. Segundo Warschauer (2006), nessa perspectiva, a tecnologia é privada de qualquer conteúdo ou valor específico. A tecnologia, sob esse ponto de vista, é neutra e indiferente às finalidades para as quais podem ser empregadas, ou seja, a relação associada ao modo como usamos a tecnologia está no indivíduo que a utiliza. Assim, o homem utiliza a tecnologia de acordo com seus desejos e intenções; ele é quem controla a máquina, pois ela representa um mero “artefato” incapaz de agir por si mesmo.

A crença no determinismo linear e unilateral na relação tecnologia-sociedade, apesar de amplamente aplicada aos programas de integração de tecnologia na sociedade, tem se mostrado ingênua, visto que não consegue oferecer uma explicação satisfatória dessa relação. Warschauer (2006) entende que “as tecnologias não podem ser boas ou más em si, tampouco são neutras; ao contrário, carregam consigo determinados valores baseados em sua própria história e idealização” (WARSCHAUER, 2006, p. 34).

As circunstâncias históricas e de idealização da relação sociedade-tecnologia, enquanto elementos da estrutura social, representam nesta pesquisa um objeto definido

pelas funções específicas que executa, conforme o contexto social e as condições sociais vigentes. Portanto, as teorias anteriormente apresentadas revelam apenas alguns aspectos da história controversa de como o letramento em contexto digital pode ser estudado a partir de contingentes impactos da tecnologia ou por uma visão instrumental. Nos discursos determinista e neutralista, percebe-se, mais notadamente, que falta uma perspectiva que postule uma noção mais complexa, salientando a importância dos contextos sociais de prática e as mudanças sociais com o uso da tecnologia como dependentes das condições históricas, políticas e socioculturais. Tais conceituações (determinista e neutralista) desconsideram o caráter social, cultural e ideológico do processo de aquisição e o significado social associado ao letramento em diferentes contextos culturais. Por outro lado, considero que o letramento no contexto digital não pode ser entendido simplesmente em termos de acesso ou competência técnica associada ao uso do computador, uma vez que representa um processo cultural.

Warschauer (2006), em sua análise sobre a noção de acesso relacionado à posse de um computador ou qualquer equipamento associado às TDICs, reconhece que a presença de artefatos materiais é necessária. Ele argumenta que, no caso de letramento digital, a presença de dispositivos por si só não leva à competência tecnológica. Além disso, o letramento, nos diversos contextos, não pode ser analisado isoladamente das relações de poder socioeconômicas e das condições em que emergem seu desenvolvimento (não se trata de um impacto no domínio de usuário individual, como advogam os neutralistas), nem pode ser removido das concepções culturais e dos significados sociais associados à leitura e à escrita em contextos históricos e contemporâneos. Acredito que as formas de utilização da tecnologia e seus benefícios não são universais, como sugerem as políticas de integração da tecnologia na sociedade, mas respondem a interesses ideológicos e estão ancoradas em determinadas visões e condições locais de pessoas que enfrentam demandas de implementação (STREET, 2003).

1.3 Inclusão digital: concepções e as políticas públicas

A inclusão digital tem sido relacionada a diversos estudos e discursos. Dentre esses pressupostos, discutiremos nesta pesquisa as compreensões de inclusão digital relacionada ao acesso às TDICs e à inclusão digital a partir da noção de

mediação. A opção por trazer essas concepções se justifica por julgá-las adequadas aos propósitos desta investigação.

Segundo Buzato (2007), para o senso comum, inclusão digital tem a representação de acesso às TDICs, preferencialmente no âmbito domiciliar, de comunidades em situações de desvantagens de acesso aos artefatos técnicos (dispositivos digitais e conexões) e aos bens simbólicos (bibliotecas digitais, *websites*, jogos, serviço e *e-commerce*). No entanto, segundo Sorj e Guedes (2005), a ideia de acesso como uma divisão binária (ter ou não ter) é insuficiente para compreensão da dinâmica social da exclusão digital e definição de políticas de universalização de acesso por apresentar limitações importantes, como o fato de não identificar a qualidade do acesso (velocidade de conexão) e não oferecer pistas sobre a diversidade de uso e relevância da inclusão digital para o usuário (SORJ; GUEDES, 2005). Assim, essas limitações criam a necessidade de se pensar a participação dos indivíduos nas dinâmicas próprias dessa nova realidade posta pelas tecnologias, seja como consumidores ou cidadãos.

Para Buzato (2007), o entendimento de inclusão digital baseado em noções deterministas e neutralistas, conforme discutido na seção anterior, são insuficientes para a reflexão entre cultura e infraestrutura. Para esse autor, a noção de mediação é mais adequada pelo fato de propiciar uma visão de “inclusão digital fundada na heterogeneidade, pressupondo a cultura como algo que se transforma constantemente nos meios e através deles” (BUZATO, 2007, p.42).

Segundo Mazarella, a mediação é constitutiva da vida social por representar “processos pelos quais uma determinada ordem social produz e reproduz a si mesma através de um determinado conjunto de meios de comunicação” (MAZARELLA, 2004, p. 345-346). Mazarella (2004) esclarece que “em um nível, quer percebido como tal por seus ‘usuários’, um meio é uma estrutura material, que tanto pode ativar como restringir certo determinado conjunto de práticas sociais” (MAZARELLA, 2004, p. 358). Assim, para esse autor, o conceito de mediação pode ajudar a explorar as práticas e as dificuldades que constituem o nosso mundo através de determinados meios de comunicação.

De acordo com as argumentações desse autor, é necessária a compreensão de que as TDICs podem restringir ou potencializar os conteúdos e práticas em meios comunicacionais, não se apresentando como tecnologias neutras ou como determinantes de uma mudança cultural. A abordagem do conceito de mediação é necessária pelo fato

de promover a reflexão sobre a inclusão digital em uma perspectiva crítica e transformadora, possibilitando entender “as maneiras e as condições pelas quais as novas tecnologias são utilizadas, apropriadas, reinterpretadas, refuncionalizadas e transformadas ao serem praticadas em diferentes contextos, por si mesmos já heterogêneos” (BUZATO, 2007, p. 45).

A propriedade da mediação da tecnologia implica em um conjunto de ações recíprocas que expressam as relações sociais das quais dependem. Assim, o conceito de mediação aqui proposto entende a inclusão digital considerando prioritariamente os usos e as apropriações da ação humana, colocando os seres humanos como centro do processo. Isto significa abandonar relações lineares, deterministas e modelos prescritos aos quais as tecnologias estão associadas.

As discussões aqui realizadas serão norteadas por uma perspectiva de inclusão digital mais ampla e culturalmente relativa. Assim, é importante compreender as diferentes maneiras de se construir sentido sobre as novas tecnologias na vida dos indivíduos e as consequências culturais e sociais da propagação dos novos recursos tecnológicos digitais para a sociedade como um todo.

Ademais, este estudo situa-se em um momento no qual o Governo brasileiro desenvolve diversas políticas públicas visando promover a inclusão digital de diferentes setores da nossa sociedade. Uma política pública pode ser definida como um conjunto de ações de governo que produzem efeitos específicos e influenciam a vida das pessoas (HELOU *et al.*, 2011). A articulação de políticas públicas para inclusão digital constitui-se no estágio em que os governos pretendem traduzir seus propósitos em programas de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, com vistas à produção de resultados benéficos para a sociedade.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas de inclusão digital devem ser desenhadas e formuladas para se desdobrarem em programas e projetos que visem tanto a investimentos em bens materiais quanto investimentos cognitivos e sociais que sejam capazes de ajudar a compreender e a utilizar o enorme mundo de informações disponibilizado pela internet. O discurso que sustenta a ideologia da globalização enfatiza que as políticas públicas de inclusão digital supostamente permitem acesso democrático e igualitário, possibilitando a inserção do indivíduo no mundo digital (BARRETO, 2009).

Dessa forma, no Brasil, consolidaram-se formas de implementação e de manutenção de espaços denominados telecentros que, nesta pesquisa, referem-se a

espaços públicos e comunitários sem fins lucrativos, com vistas à democratização de acesso à internet e que possibilitam a construção de projetos coletivos de uso da tecnologia pela comunidade.

A partir do desdobramento de uma política pública de implantação de um telecentro como espaço público que permite a interação por meio dos recursos das TDICs, é importante compreender as concepções de inclusão digital expressas no projeto de inclusão digital da comunidade quilombola Paineiras e os significados de inclusão digital conferidos pelas pessoas participantes do projeto, não somente porque elas são destinatárias da política, mas porque podem ter percepções diferentes sobre inclusão digital, como será discutido no capítulo 7 desta tese.

Cabe mencionar que, no caso específico brasileiro, os indicadores do processo de inclusão digital deram-se muito mais pelo acesso à máquina, indicando um aumento do número absoluto de pessoas classificadas como “incluídas digitalmente”, devido ao acesso ao computador e à internet. Entretanto, o fenômeno da inclusão digital é algo mais complexo, não se resumindo a indicadores que são avaliados quantitativamente.

Importante destacar que, nesta pesquisa, os significados serão analisados a partir do entendimento de inclusão digital atribuído institucionalmente através do projeto intitulado “Inclusão Digital dos Jovens Agricultores Familiares da Comunidade Quilombola de Paineiras”, para os significados dos usos sociais e dos letramentos sociais (Street, 2001) associados ao uso do computador e da internet no telecentro. Segundo Street (2001), práticas de letramento podem abranger usos domésticos e escolares, entendimentos mais amplos e institucionais de letramento no local de trabalho e na comunidade onde o letramento não é necessariamente o da escola. Segundo o mesmo autor,

é útil, por conseguinte, manter esses dois significados distintos: enquanto práticas de letramento pode se referir a comportamentos de sala de aula, práticas de letramento permitem a adoção de uma perspectiva mais ampla e culturalmente relativa e, assim, ver o valor das variedades de práticas de letramento que poderíamos perder, e que certamente permaneceriam marginalizadas através de tal falta de atenção. (STREET, 2003, p. 79, tradução nossa).

Serão observados, nesta pesquisa, aspectos como letramento no contexto digital, os significados e finalidades que os jovens, frequentadores do telecentro, conferem às práticas de leitura e de escrita no computador e na internet,

problematizando alguns conceitos e ideias que estão no campo. Assim, no capítulo seguinte, passo analisar a leitura e escrita na paisagem contemporânea e os Novos Estudos do Letramento – NLS como uma lente para análise do letramento.

Capítulo 2

A leitura e escrita na paisagem contemporânea e os estudos do letramento

O propósito, neste capítulo, é discutir as relações do letramento com o foco nos estudos dos New Literacy studies – NLS (STREET, 1998) e no contexto digital. No primeiro momento conceituarei os modelos autônomo e ideológico das práticas de letramento, explicando diferentes perspectivas do letramento no contexto digital. Em seguida, farei uma discussão sobre a materialidade do texto digital, bem como sobre as práticas de leitura e de escrita no contexto digital, abordando a convergência dos campos de estudo da semiótica social e dos NLS. Por fim, apresentarei a discussão das práticas locais e globais e as *affordances* dos recursos tecnológicos para análises da leitura e da escrita no contexto digital.

2.1 Letramento no contexto digital

Dentro do quadro mais amplo do campo de estudos dos NLS, tem sido central a teorização da complexidade dos letramentos como prática situada histórica, social e culturalmente (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; STREET, 1998). A chave para essa tentativa de repensar o letramento é o foco analítico dos NLS sobre os eventos e as práticas de letramento a partir dos estudos de textos produzidos no cotidiano das pessoas e da tentativa de documentar letramentos emergentes em diferentes contextos locais.

Desse modo, tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, a perspectiva de letramento a ser adotada terá como fundamento os Novos Estudos sobre Letramento ou *New Literacy Studies* (NLS), uma vertente que se desenvolveu a partir dos trabalhos de Heath (1983) e de Street (1984), que entendem o letramento como prática social. Os NLS representam uma tradição oposta às abordagens dominantes focadas em aquisição de competências, “problematizando o que conta como letramento em cada lugar ou

tempo específicos e questionando ‘de quem são’ os letramentos dominantes e ‘quem são’ os marginalizados e os que resistem”³ (STREET, 2003, p. 1).

Os NLS apresentam dois modelos de letramento, os modelos “autônomo” e “ideológico” de letramento (Street, 1984) e abordam, ainda, a estruturação dos conceitos de “evento de letramento” e “prática de letramento” (HEATH, 1983; STREET, 1988). O modelo autônomo de letramento diz respeito à crença de que o letramento tem um sentido singular, assumindo que há um letramento único para todos, em todos os lugares. Nesse modelo de letramento, a escrita é considerada como autônoma, não se relacionando ao contexto na qual está inserida, tendo assim “efeitos previsíveis sobre o desenvolvimento cognitivo ou sociocultural de indivíduos e de grupos” (BUZATO, 2007). Nessa perspectiva, o letramento é dissociado do contexto sociocultural em que ocorre, sendo considerado um fenômeno isolado, independente dos aspectos econômicos, políticos e das relações de poder.

Street (2003) afirma que, “na prática social, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra, e assim, varia também os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições.”⁴ (STREET, 2003, p. 77. Tradução nossa). O modelo ideológico de letramento contempla, segundo Street (2003), os aspectos culturais em que os sujeitos estão inseridos, não considerando a aprendizagem da escrita e da leitura como uma habilidade simplesmente técnica e neutra. Nesse modelo de letramento, entende-se que “as formas como as pessoas se apropriam da leitura e da escrita estão endereçadas e enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e ser.”⁵ (STREET, 2003, p.78. Tradução nossa) Isto significa considerar que o letramento é um ato social e que seus efeitos estão enraizados em visões de mundo particulares de se pensar e de se fazer a leitura e a escrita (Buzato, 2007) e, em contraposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico reconhece a natureza social do letramento, privilegiando os aspectos culturais, políticos, econômicos e das relações de poder.

O modelo do “letramento ideológico” (STREET, 1998, 2006) contribuiu para a compreensão e o acompanhamento de diferentes dimensões sobre as práticas de letramento. Destacam-se, especialmente, a natureza social e os sentidos no uso da

³ “problematizing what counts as literacy at any time and place and asking”whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resitant.”

⁴ “In practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the literacies in different conditions.”

⁵ “the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being.”

leitura e da escrita de textos. Esses sentidos possibilitaram identificar modos de uso da linguagem, sendo possível compreender como se apresentam as “dimensões escondidas” (STREET, 2010) do letramento. As dimensões escondidas serão analisadas nas práticas de letramento que emergem em torno da escrita no contexto digital e que, muitas vezes, ficam implícitas por meio de práticas que guardam relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, sendo essas questões importantes para análise do que conta como conhecimento num dado contexto (STREET, 2010), como será demonstrado no capítulo 9.

Ao se adotar a perspectiva do letramento como prática social, é essencial a exploração de dois conceitos centrais: o de ‘evento de letramento’ e o de ‘prática de letramento’, com o objetivo de desvelar os significados do letramento em cada grupo social, qual a ideologia e qual a perspectiva para a compreensão de o que é ser letrado em cada cultura. A estruturação dos conceitos de eventos e de práticas de letramento está associada à descrição dos modos como o letramento acontece em situações específicas. Segundo Heath, um conceito chave para entender o significado das fontes escritas das comunidades é o evento de letramento que, para a autora, é qualquer “ocasião em que a escrita é parte da natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas”⁶ (HEATH, 1983, p. 93). O evento de letramento pode, então, ser considerado como “algo observável, objetivado em uma situação de interação mediada pelo texto escrito” (MARINHO, 2010, p. 79). Os eventos serão demonstrados na análise da aula do curso de inclusão digital no capítulo 8.

Street (1984) emprega o conceito de práticas de letramento como um meio de estabelecer e de reconhecer relações entre os eventos de letramento com modelos sociais mais amplos. Ainda segundo esse autor, as práticas de letramento referem-se a “modelos sociais do letramento em que participantes recorrem a certos eventos que lhes dão sentido” (STREET, 1988). Pode-se concluir que “as práticas de letramento estão relacionadas a uma concepção cultural mais ampla e às maneiras particulares de pensar e fazer a leitura e escrita em contextos culturais”⁷ (STREET, 2003, p. 79).

Segundo Pahl e Rowsell (2006), muitos artefatos culturais estão associados ao letramento e são valorizados em um contexto específico, evocado na linguagem oral e

⁶ “ocasions in which written languages is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies.”

⁷ “Literacy practices refer to the broader cultural conception of a particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural context.”

na escrita, transportado e utilizado em atividades de construção de significado como parte das identidades e das experiências das pessoas. As investigações sobre letramento ampliam-se para diferentes contextos nos quais as práticas de leitura e de escrita ocorrem, como no contexto digital.

No Brasil, os estudos sobre o letramento têm sido fortemente marcados pelo modelo autônomo, “que envolve um foco em letramentos ‘baseado em habilidades’, e que atualmente está sendo rapidamente substituído pela realidade da comunicação contemporânea e incorporado através das tecnologias” (STREET, 2009). Alguns estudiosos argumentam que a denominação ‘letramento digital’, nessa perspectiva, pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que ajudem o sujeito a interagir e a comunicar-se eficientemente, em ambientes digitais. Estudos propostos por Novais (2010) refletem a necessidade de desenvolver propostas de ensino e de aprendizagem que favoreçam a compreensão do sistema semiótico estruturador do ambiente digital para que o sujeito adquira habilidades e seja considerado letrado digitalmente. Essa autora já havia ressaltado em outra obra a necessidade de padrões de referência para o letramento digital, construindo uma matriz contendo uma lista de descritores específicos para as habilidades relacionadas ao letramento digital (DIAS; NOVAIS, 2009). Lankshear e Knobel (2006) criticam o currículo contemporâneo e sua incapacidade de lidar com letramentos digitais complexos, emergindo muito rapidamente.

O conceito de letramento no contexto digital nesta pesquisa representa “[...] uma variedade de práticas sociais e concepções de engajamento na elaboração de significados”⁸(LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 17), postulando as possibilidades de análise do letramento. Essa análise está centrada na forma como o letramento afeta o contexto em que está inserido ou os “[...] conjuntos de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos particulares e as tecnologias a eles relacionadas.” (BARTON, 1994, p. 37).

Dessa forma, nesta pesquisa, faremos a escolha epistemológica de não utilizar o termo ‘letramento digital’ por estar, em nossa opinião, enraizado em apropriações de habilidades e competências. Essa escolha implica no 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, me fez optar

⁸ “The myriad social practices and conceptions of engaging in meaning .”

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 leitura e a escrita ocorrem, mediadas pelo computador.

O letramento é um campo de pesquisa que vem contribuindo para a reflexão sobre as possibilidades de usos sociais da escrita em contextos diferenciados. Para Barton e Hamilton (1998), letramentos são sempre situados, por isso devem ser estudados em sua dimensão contextual. Cada estudo de um contexto específico contribui para o entendimento de modos e práticas de letramento que fazem parte de um amplo processo social. Dessa forma, a exploração do significado de letramento em um contexto definido busca mostrar a amplitude dessa concepção e sua utilização em diferentes esferas sociais.

Desde o advento dos NLS, 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. Dessa forma, no contexto digital, o letramento está relacionado às práticas sociais e à inúmeras maneiras de se engajar na construção de significado, mediada por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados via codificação digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Considera-se, assim, que “a tecnologia não determina a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia” (STREET, 2010, p. 45).

O conceito de contexto é essencial para explicar espaços onde os eventos de leitura e de escrita ocorrem. Estudos publicados por sociolinguistas como Gumperz (1984, 1986), Duranti e Goodwin (1992) oferecem elementos substanciais para entender como a leitura e a escrita são realizadas em situações de interação social. A sociolinguística será uma das lentes utilizadas, nesta pesquisa, para análise de diferentes situações da linguagem em uso.

Embora os estudos sobre contextos específicos tenham recebido muita atenção nos últimos anos (DURANTI; GOODWIN, 1992), definir os limites e a natureza de um contexto constitui-se ainda um problema. Dessa forma, a teorização do contexto que esta pesquisa aborda gira em torno da investigação sobre o uso de um artefato (computador) e a dinâmica das interações sociais nas quais as práticas analisadas estão situadas.

Parto do pressuposto, nesta pesquisa, de que a utilização da tecnologia não é neutra, mas uma prática social (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; STREET, 1984). Considera-se a natureza do letramento não como um conjunto neutro de habilidades que adquirimos na escola ou em outros contextos de aprendizagem, mas sim como as pessoas usam a leitura e escrita em contextos diferentes, para diferentes fins.

Aproximando-se do letramento como uma prática social é que busco uma maneira de dar sentido às variações nos usos e significados da leitura e da escrita no contexto digital, ao invés da dependência em relação às noções estéreis de determinismo ou neutralismo que dominam o discurso contemporâneo sobre a integração da tecnologia na sociedade.

Portanto, o que se segue é um estudo etnográfico, informado por campos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (HEATH; STREET, 2008) e de elementos da semiótica social (KRESS; STREET, 2006).

Meu interesse central foi o de estudar alguns aspectos específicos da vida cotidiana de um Telecentro e as práticas de letramento que acontecem nesse espaço com o uso do computador. O conceito de letramento no contexto digital do qual estou me valendo está imbuído da perspectiva dos novos estudos de letramento (STREET, 2009), que se referem 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), valendo-se também das necessidades de produzir significado dos textos modificados pelas tecnologias (KALMAN, 2009).

Esta pesquisa trata de um texto com características especiais em sua materialidade (digital) e em relação a leitores e escritores específicos (jovens de uma comunidade quilombola), sugerindo que as práticas de leitura e de escrita devem ser estudadas em seu contexto social, pois tal contexto enseja maneiras peculiares quando mediado pelo computador, convocando para uma investigação do campo teórico nessa perspectiva.

2.2 Textos e/ou hipertextos

A tecnologia digital possibilitou a veiculação de hipertextos multimidiáticos que articulam, de diversos modos, através das linguagens verbal, imagética e sonora (BARRETO, 2002). Diante da introdução desse novo suporte, estudos sobre textos e hipertextos relacionam-se de diversas maneiras no contexto digital. Os estudos de Braga

(2005) sobre a produção e leitura de hipertextos ressaltam as mudanças que ocorreram devido a mediação da tecnologia digital no processo de comunicação. Para essa autora, o hipertexto é uma nova modalidade linguística no meio digital uma vez que a linguagem tende a se ajustar aos limites e às possibilidades de expressão desse novo meio (BRAGA, 2005). Embora Braga (2005) aponte semelhanças com o texto impresso, essa autora resalta que o hipertexto representa uma nova modalidade construída para o meio digital. Outros autores ressaltam a semelhança entre textos e hipertextos (MARCUSCHI, 1999, 2005; COSCARELLI, 2006; 2010; RIBEIRO, 2006, 2012).

Coscarelli define o hipertexto como “textos não lineares que oferecem links ou elos para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons” (COSCARELLI, 2009, p. 554). Para essa autora, não existe conceituação diferente para textos e hipertextos:

Como se pode notar, as definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais (COSCARELLI, 2006, p. 54).

Ribeiro (2006), na tentativa de redefinir as diferenças entre textos e hipertextos, sugere uma nomenclatura para denominar as diversas realizações de um texto, relacionando-o ao suporte em que se encontra e com tudo o que isso pode implicar para o leitor e para o produtor do texto. Para a autora, o texto tem como característica sua materialidade, seja ela qual for (impressa, verbal, oral) e onde for (computador, televisão, rádio). O hipertexto pode se apresentar, em sua materialidade, no impresso ou no digital. O *hipertexto impresso* está relacionado a materialidades que simulam a não linearidade da leitura como processo mental; o *hipertexto digital*, da mesma forma, está relacionado a materialidades que simulam a não linearidade da leitura no computador (RIBEIRO, 2006).

Como visto, é possível afirmar que texto e hipertexto podem ser produzidos com diferentes formatações. Entretanto, a leitura do hipertexto, tanto impresso quanto digital, deve ter como atributo principal “o modo de operar não-linearmente, algo que a mente faz de forma balística e natural na leitura de qualquer texto, seja ele oral, impresso ou digital, linear ou não-linear em sua aparência” (RIBEIRO, 2006).

Em sua reflexão sobre a deslinearização do texto, surgida a partir das TDICs, Xavier (2010), corroborando estudos de Coscarelli (2006), aponta que a recepção não hierárquica do texto não chega a constituir uma revolução radical implantada pelo hipertexto. Segundo esse autor, o texto impresso também contém uma linguagem hipertextual, haja vista as notas de rodapé, índices remissivos, entre outros, que oferecem ao leitor caminhos alternativos a serem trilhados. Para ele, “a inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção” (XAVIER, 2010).

Coscarelli afirma que “todo texto é um hipertexto e toda a leitura é hipertextual” (COSCARELLI, 2010, p.518). Assim, nesta pesquisa, a leitura no contexto digital não será entendida como um processo modificado pela materialidade do texto, visto que o processo de leitura, a navegação por um texto não é algo restrito ao suporte digital: a leitura na tela, “mas refere-se aos percursos que o leitor pode fazer em determinado objeto de leitura (texto, gráfico, legenda, sumário, índice), de acordo com suas escolhas, a partir de opções de caminho” (RIBEIRO, 2006, p.22). Dessa forma, a leitura em qualquer suporte depende do domínio do leitor e das suas escolhas de caminhos diferentes a seguir. Tendo em vista que a análise da materialidade do texto e das práticas de leitura é importante, uma vez que permite conhecer como o leitor lida com o processo de simulação da não-linearidade da leitura e como esse processo concorre para a produção de sentidos no contexto digital, voltei-me para compreender como são construídas as práticas de leitura e de escrita no contexto digital.

2.3 A leitura e a escrita como práticas sociais no contexto digital

Os estudos das práticas de leitura sugerem a relação de dois elementos centrais: o texto e o leitor. Nessa relação, o texto passa a ser considerado espaço de interação entre textos móveis, instáveis e seus interlocutores ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos (KOCH, 2002). Assim, textos e leitores constituem-se em um movimento imbricado que envolve uma prática criadora, inventiva, produtora e não se anula no texto lido (CHARTIER, 1996). Lemos um livro, lemos um jornal, lemos e-mails, lemos um filme, um desenho, uma paisagem; portanto a leitura não se restringe a textos, mas a um processo cultural de interpretar o mundo.

Para Bloome (1983), o modo como as pessoas envolvem-se com a leitura e os significados sociais que atribuem a ela estão relacionados a atividades culturais. Essa

concepção postula que existem mais significados na leitura do que apenas as ideias do próprio autor e que são recebidas pelo leitor que traz em si modos de agir, interagir, perceber e interpretar seu entorno. A leitura faz parte de nossas atividades diárias – como comer, trabalhar, brincar, aprender, falar – é uma atividade cultural, porque envolve nossas “formas compartilhadas de atuar, valorizar, sentir, crer e pensar” (BLOOME, 1983, p. 66).

Como processo social, a leitura, segundo Bloome (1983), é apreendida como uma atividade com a qual as pessoas se orientam em relação às outras, se controlam, adquirem status ou posições sociais, adquirem acesso a recompensas e privilégios sociais e se engajam em vários tipos de interação social. Os contextos sociais de leitura são formados pelo modo como as pessoas interagem umas com as outras, pelo status social que elas atribuem umas às outras e por quem consegue fazer o quê, com quem, quando e onde (BLOOME, 1983).

Nessa perspectiva, a leitura configura-se como um fenômeno social que é definido e redefinido por cada grupo e entre vários grupos. Portanto, o que significa a leitura em meio digital torna-se visível na ação dos usuários, no modo como se orientam durante sua navegação, como se orientam diante da tela de um computador, como participam das interações sociais no espaço virtual, como lidam com as discontinuidades da leitura na tela e como buscam significados em suas práticas de leitura e de escrita.

Segundo Santaella (2004), com o desenvolvimento das novas tecnologias um novo tipo de leitor vem surgindo com o passar dos anos. Para a autora, o leitor imersivo, virtual, se desenvolve junto das novas tecnologias de comunicação, nas quais a digitalização de qualquer signo pode ser difundida via computador. A leitura realizada pelo leitor imersivo tem características diferentes, pois “trata-se de um tipo especial de leitor, o imersivo, quer dizer, aquele que navega através de fluxos informacionais voláteis, líquidos e híbridos – sonoros, visuais e textuais – que são próprios da hipermídia” (SANTAELLA, 2005).

Para Street (1984), ler e escrever são ações que se sucedem por meios diversos e heterogêneos. Assim como no processo de leitura e de letramento em um contexto particular, a escrita também pode ser entendida como um fenômeno social e em conjunção com o meio específico (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 membros 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. 220). Assim, a visão de cultura nesta pesquisa está associada ao termo cultura como um verbo, ou seja, como um processo social que não é estático, mas que sempre está mudando (STREET, 1993). Nesse sentido, utilizar-se-á o termo “cultura” para significar processo – a construção ativa do significado – em vez de sentidos um tanto estáticos e reificados em que o termo cultura pode ser utilizado na antropologia (STREET, 1993).

Ao assumirmos esse conceito estamos focalizando a compreensão dos lugares que o escrito ocupa em diferentes grupos sociais, buscando reconhecer ainda que os lugares da escrita não são os mesmos para os diferentes sujeitos e grupos sociais, visto que as relações de poder permeiam o lugar que a escrita ocupa (GALVÃO, 2010). Dessa forma, há que se considerar que o lugar da escrita, ou como se usa a leitura e a escrita – o letramento – está amparado e dimensionado pelas relações de poder que se instauram na comunidade pesquisada. Compreende-se, dessa forma, como se realizam e se avaliam as relações de poder inseridas na cultura escrita, particularmente aquelas que giram em torno de um movimento global de uso do computador, que legitima as práticas locais, como elas se inserem nas comunidades e quais seus usos sociais para diversos fins.

Os conceitos tratados contribuem para o quadro teórico que dá sustentação à pesquisa das práticas de letramento em contextos digitais, permitindo relacionar práticas, objetos, pessoas a uma “nova ordem de comunicação”, problematizando a produção social e os significados construídos pelos usos das tecnologias digitais. Assim, para caracterizar e analisar as práticas de letramento em contexto digital, embasei-me, principalmente, nos estudos da convergência entre os campos dos Novos Estudos do Letramento (NLS) e da abordagem da semiótica social e, ainda, nos estudos sobre a análise multimodal do letramento e sobre *affordances* dos recursos tecnológicos. Esse quadro teórico será analisado a seguir.

2.4 NLS e a semiótica social: convergência de campos de estudos

Tendo em conta o desenvolvimento de conceitos importantes dos Novos Estudos de Letramento, tratados nas seções anteriores, é significativo discutir agora termos que estão sendo usados no campo da multimodalidade. O objeto desta pesquisa, o uso da leitura e da escrita, mediado por computador, demandou estudos sobre a intercessão de dois campos teóricos: o dos NLS e o da semiótica social, uma vez que as práticas sociais na vida cotidiana são afetadas pela revolução da informação (SNYDER, 2002, p. 4). A partir de 1999, vários estudos propuseram-se a identificar sobreposições de ambas as tradições – Novos Estudos do Letramento e multimodalidade – baseando-se em perspectivas etnográficas. Street *et al.* (2009) afirmam que, juntamente com eventos e práticas de letramento, uma ampla gama de sistemas semióticos é necessária para dar sentido à vida cotidiana. A compreensão dessa relação levou à reflexão sobre a multimodalidade da linguagem dentro de uma tradição da semiótica social, sendo entendida como integrada a um sistema multimodal, imbuída de intenção e culturalmente moldada e constituída. Assim, os NLS, utilizando metodologias etnográficas de olhar para os modos de ser e de fazer nas comunidades, colocaram o conceito de letramento dentro de uma compreensão mais ampla da vida cotidiana. Street *et al.* (2009) sugeriram a interseção entre a multimodalidade e os NLS a partir de uma perspectiva etnográfica, levando a uma compreensão da multimodalidade no contexto social (STREET *et al.*, 2009). O argumento era de que o que é necessário para compreender textos contemporâneos, que incluem muitas vezes imagens e palavras em sua apresentação, é uma combinação de métodos de análise, um “conjunto interdisciplinar de métodos” (STREET, *et al.*, 2009).

A interseção dos campos foi explorada em estudos como os discursos em modalidades textuais (PAHL; ROWSELL, 2007, p. 392), que fundiram as ideias de Kress e Van Leeuwen (2001) sobre o Discurso Multimodal e as de Jewitt e Kress (2003) sobre o letramento multimodal, que começaram a ser publicados por volta do ano de 2008.

Nesses estudos, o conceito de letramento abrange um vasto espectro multimodal das formas de comunicação (KRESS, 2009) – oral, escrita, visual, gestual e simbólica – enquanto o uso da comunicação e da tecnologia da informação pode ser entendido como uma extensão do letramento, pois incentiva o uso de diferentes modos de representação, tais como som, imagem ou vídeo, para construir significados. Para a teoria da

multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996 [2006]).

A Semiótica Social Multimodal lida com entidades em que o significado e a forma aparecem como um todo integrado, um signo, e os signos são sempre recém produzidos de acordo com os interesses de seus produtores em situações específicas. Nessa perspectiva, Kress (2010) afirma que todos os signos são metáforas e as metáforas, como os signos, são sempre recém produzidas em ambientes específicos para públicos com objetivos também específicos. Isso sugere examinar como a leitura e a escrita são realizadas no contexto digital e como as expectativas e consequências relacionadas à leitura e à escrita acontecem.

Essas práticas de leitura e de escrita no contexto digital incluem não só ler e escrever, mas outros modos de representação (música, filmes e imagens gráficas), bem como a presença de ferramentas mediadoras, humano ou simbólico. Lorenzatti (2012), em uma pesquisa sobre a multimodalidade mediada, argumentou que a convergência dos múltiplos modos de representação (linguagem, escrita, imagens gráficas) e a presença de instrumentos de mediação, ou seja, de pessoas que atuam como mediadores, facilitam a interpretação do mundo social e simbólico. Incluindo a interpretação dos recursos multimodais, a presença de mediadores associada às práticas de leitura e de escrita, pode fazer parte de estratégias para compreender textos que aparecem no contexto diário, seja no impresso, seja no digital.

Diante das tecnologias digitais, a multimodalidade põe em evidência diversos modos para a leitura e a escrita de textos em ambiente digital. Conforme os usos e significados, a leitura e a escrita adquirem características mais verbais, mais visuais, mais sonoras, mais coloridas ou comumente pensado como hipertexto. A multimodalidade é, então,

[...] o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas – elas podem, por exemplo, se reforçar ('dizer o mesmo de maneiras diferentes'), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenadas hierarquicamente [...]. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Do ponto de vista multimodal, um texto digital contém significados que são determinados por um conjunto de modos semióticos: aqui, “modo” é um recurso moldado social e culturalmente, que permite a construção de sentido, enquanto imagem,

ação, movimento, sons, e outras formas de representação são referidas como os *modos*, como conjuntos organizados de recursos semióticos para a construção de significados (JEWIT, 2009). Um texto escrito possui recursos sintáticos, gramaticais e gráficos, como o tipo de letra, o tamanho, a cor e a pontuação, que constituem recursos modais (BEZEMER; KRESS, 2009); já um texto em ambiente digital apresenta, além desses, outros recursos como o uso de um processador de texto para selecionar, copiar e alterar arquivos, colar parágrafos, modificar cores, sublinhar seções, inserir comentários, formatar e editar o texto, entre outros. Nesta pesquisa, a teoria multimodal do letramento (KRESS, 2009) traz importantes elementos de análise, por oferecer maneiras de estudar as práticas de leitura e de escrita via computador, que são caracterizadas por interpretações contínuas entre a construção do significado e os diversos modos (KRESS, 2009).

Street (2008) argumentou que é possível visualizar textos multimodais como ideológicos, isto é, como práticas de letramento ideológicas e situadas nas relações de poder, textos multimodais podem ser entendidos como a si mesmos, imbuídos dos contextos sociais a partir dos quais eles foram criados, e sujeitos aos mesmos interrogatórios de textos no contexto do letramento, defendendo, portanto, um “modelo ideológico” da multimodalidade (STREET, 2008, p. 6). Esse modelo põe em relevo o caráter ideológico das práticas de uso dos recursos multimodais, novas formas de representação e comunicação multimodais como resposta à reconfiguração das práticas de leitura e de escrita, principalmente aquelas associadas às novas tecnologias.

Ao colocar em relevo o modelo ideológico da multimodalidade, tendo a abordagem da prática social e semiótica como um quadro para compreensão teórica, veremos como escrita e leitura adquirem novos significados, uma vez que esses termos referem-se às formas de ler e de escrever tanto quanto as práticas / processos de leitura e de escrita. Os modos são observados em termos de seus potenciais semióticos, que levantam questões sobre a leitura e a escrita, mais que um quadro linguístico, focando as análises em imagens, palavras e frases, não simplesmente de uma forma linguística, mas de significados como será visto nas análises da leitura e da escrita no capítulo 8.

Na perspectiva da semiótica social, proponho questões sobre os recursos para a configuração como, por exemplo: a sintaxe, a distribuição do espaço, o tipo de fonte para dar ênfase, o uso de imagens ou de palavras em negrito e, mais geralmente, a análise dos recursos semióticos desse modo, levantando questões importantes sobre como imagem, palavra, desenho e outros modos são entendidos como recursos

disponíveis para a construção de significados. Para Kress e Bezemer (2008), ao usar essa perspectiva, podemos começar a fornecer uma versão mais completa, perceptiva e plausível do lugar, dos usos e das funções da escrita no século XXI.

O estudo da multimodalidade, em muitas pesquisas, surgiu em um contexto de mudança social considerável na contemporaneidade global fluida e na sociedade em rede (BAUMAN, 1998; CASTELLS, 2001). A sociedade atual pode ser descrita como tendo novas exigências de acesso à informação e ao conhecimento; há uma nova reconfiguração dessa sociedade, mudança significativa de papéis possibilitando diversas maneiras de formação da identidade das pessoas e ligações através de fronteiras nacionais / locais / globais / internacionais, as quais estão intimamente ligadas a essas mudanças do local e do global nas práticas de letramento no contexto digital, assunto que trataremos na seção seguinte.

Para Jewitt (2009), essas novas condições sociais têm tido um impacto significativo sobre a paisagem da comunicação do século XXI. O autor ressalta um aspecto fundamental dessa paisagem, que é como a imagem, a ação, os sons, ou seja, os conjuntos multimodais, incorporam-se ao cotidiano das pessoas, provocando mudanças na paisagem comunicacional. O terreno da comunicação está mudando de maneira profunda e se estende a elementos da vida cotidiana, mesmo que essas mudanças estejam ocorrendo em diferentes graus e em taxas irregulares, como afirmam Luke e Carrington (2002).

A multimodalidade, segundo Jewitt (2009), parte do princípio de que a representação e a comunicação sempre recorrem a uma multiplicidade de modos, os quais têm o potencial de contribuir igualmente para a construção de significados. O pressuposto básico que permeia a multimodalidade relaciona-se à forma de como “os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e reinterpretados através de vários modos de representação e de comunicação – e não apenas através da linguagem como discurso ou como escrita” (Jewitt, 2009).

Carey Jewitt (2009) especifica quatro pressupostos teóricos interligados que sustentam o modo como a multimodalidade é amplamente concebida. O primeiro pressuposto postula que a linguagem é parte de um conjunto multimodal. A linguagem é amplamente considerada como o modo mais significativo de comunicação, isto é, particularmente frequente em contextos de ensino e aprendizagem. No entanto, a multimodalidade parte do princípio de que a representação e a comunicação sempre

recorrem a uma multiplicidade de modos, os quais têm o potencial de contribuir igualmente para o significado em um dado contexto (JEWITT, 2009).

Por conseguinte, o segundo pressuposto enfatiza que cada modo em um conjunto multimodal é entendido para realizar diferentes formas de comunicação. Os diferentes modos, assim como a linguagem, são criados ou produzidos através de seus usos culturais, históricos e sociais. Para Jewitt (2009), imagem e outros modos não linguísticos assumem papéis específicos em contexto e em momento específico no tempo.

O terceiro pressuposto afirma que as pessoas constroem sentido através de sua seleção e configuração de vários modos em uma interação. Nos meios eletrônicos, a materialização das possibilidades de combinação de modos de comunicação na “nova” mídia, como o computador e a Internet, têm forçado os estudiosos a pensar sobre as características específicas dos modos e a maneira como eles semioticamente funcionam e combinam nos modernos mundos discursivos (JEWITT, 2009).

Finalmente, o quarto pressuposto postula que os significados dos sinais formados a partir de recursos semióticos multimodais são moldados pelas normas e regras de funcionamento, influenciados pelas motivações e interesses em um contexto social específico. O potencial de significação nesses arranjos permanece à disposição dos interlocutores, que podem acionar através de acordo tácito em um dado contexto para a construção de sentidos.

Dessa forma, parte-se de um trabalho etnográfico, que tem como eixo o estudo dos significados das práticas de leitura e de escrita para compreender como os recursos semióticos são usados para articular discursos através de uma variedade de contextos via computador e internet. Métodos etnográficos permitem aos pesquisadores traçar práticas de leitura e escrita acessando os significados subjacentes das práticas de letramento, explicitando não só a materialidade dos textos, isto é, a maneira de olhar, o som e a sensação, mas também proporcionando a compreensão sobre quem fez o texto, por que, onde e quando (PAHL; ROWSELL, 2006).

A multimodalidade nos servirá como outra lente para observar uma gama de possibilidades de comunicação multimodal na prática de leitura e de escrita com o uso do computador e da internet, como será demonstrado nos capítulos 8 e 9, levando à percepção de como as tecnologias digitais de comunicação e informação instauram-se na prática social de usuários do Telecentro, buscando entender as formas complexas nas quais a leitura e a escrita interagem com os modos verbais e não-verbais de

comunicação. No capítulo 9, será demonstrado mais especificamente como a articulação dos modos verbais e não-verbais é utilizada na leitura e na escrita no contexto digital. A seguir passo a situar o local e global nas práticas de letramento.

2.5 O local e o global nas práticas digitais de letramento

Tendo como foco investigar as mudanças ou permanências socioculturais geradas pelo uso das tecnologias, passo a analisar o universo macro e micro das práticas de leitura e de escrita com o uso das TDICs por diferentes grupos, com a intenção explícita de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo, reconhecendo que as interações entre os sujeitos são marcadas pelos encontros entre o global e o local (STREET, 2006).

Olhando para os modos de comunicação em rede interativa de alcance global, busco analisar como as práticas de leitura e de escrita no ambiente digital em escala global cruzam-se com práticas locais nas esferas territoriais nacionais. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que as análises estarão voltadas para a estrutura de macroanálise da globalização, em que as tecnologias contribuem para o poder hegemônico e a homogeneização cultural das sociedades através de metas orientadas pelo imperialismo cultural, também analisarei quais são as formas em que as práticas de letramento locais oferecem oposição ou resistência ao poder hegemônico exercido pelas forças globais. Esse ponto é defendido por uma série de teóricos que têm apontado como as práticas locais garantem que os bens culturais não sejam simplesmente adotados, mas adaptados aos contextos locais (MACDOUGALL, 2003; MURPHY; KRAID, 2003).

Kalman (2013), em seus estudos sobre a incorporação da tecnologia de *Global Positioning System* (GPS) e de mapas gerados por satélites em práticas locais para compreender a história do uso de GPS entre pescadores de uma comunidade tradicional, evidenciou que o recurso tecnológico utilizado tornou-se uma nova opção, mas não necessariamente um substituto das práticas utilizadas anteriormente. Segundo essa autora, os pescadores utilizaram seus conhecimentos para decidir quando e como usar as novas práticas e determinaram situações específicas em que era mais apropriado usar o GPS, quando ambos eram necessários ou quando o conhecimento tradicional era mais confiável (KALMAN, 2013).

Dentro dos NLS, há um crescente reconhecimento da complexa interação entre o local e os letramentos globais (BRANT; CLINTON, 2006). Ao desenvolver estudos etnográficos sobre as novas tecnologias e as práticas de alfabetização de uma escola maternal, Marsh (2003; 2005) descreveu como os discursos globais da Disney medeiam práticas cotidianas de letramento de crianças, mapeando o ambiente midiático infantil e seus padrões de uso, concluindo que a mídia mundial tem direto e fundamental papel na formação das crianças e jovens e no processo de construção de sua identidade. Esse e outros estudos destacam a necessidade de ser sensível à forma como práticas de letramento atravessam espaços físicos e virtuais (ALVERMANN; HAGOOD; WILLIAMS, 2001; LEANDER, 2007; PAHL, 1999).

2.6 *Affordances* dos recursos tecnológicos

O conceito de *affordances*, de James Gibson (1977), surgiu dos conceitos que descrevem os mecanismos de percepção, desenvolvendo uma visão interacionista entre percepção e ação, que incide sobre a informação que está disponível no ambiente. Através desse conceito, Gibson demonstra que a relação entre os animais e o ambiente é de complementaridade, não sendo possível relacionar-se a apenas um deles.

O significado de *affordances* relacionadas às TDICs é mais complexo em função das propriedades diversas que as tecnologias digitais oferecem. Salomon (1993) descreve o conceito de *affordances* como as “propriedades percebidas e reais de uma coisa, principalmente as propriedades funcionais que determinam o quanto a coisa poderá ser usada” (SALOMON, 1993, p. 51).

O conceito de *affordances* foi aplicado por Donald Norman numa discussão acerca da interação homem-computador. Para Norman (2004), muitas das *affordances* dos objetos de uso cotidiano ainda estão para ser descobertas, ou seja, objetos com características reais, que ainda contemplam recursos que são construídos e percebidos pelo usuário, permitindo desenvolver certas ações como, por exemplo, clicar botões do mouse que ajudam os usuários a percorrerem documentos e páginas da Web com mais facilidade.

Segundo Guerrero (2011), *affordances* é um termo que pode ser utilizado para explicar como a tecnologia permite e amplifica a ação; também se refere às diferentes dimensões de análise que conferem certo potencial de uso da tecnologia. Esse potencial de ação ou de propriedades facilitadoras das tecnologias tem um aspecto material ou

social (KRESS; BEZEMER, 2008). Os materiais referem-se aos aspectos físicos da tecnologia como *menus* e ferramentas que o usuário utiliza para produzir documentos, criar apresentações, fazer cálculos, encontrar informações e organizar dados. O aspecto social refere-se às conceituações construídas sobre a tecnologia e seus usos sociais como sendo o resultado de práticas semióticas, socioculturais e tecnológicas (KRESS; BEZEMER, 2009).

O conceito de multimodalidade desenvolvido por Kress (2003), Bezemer; Kress (2008) e Jewitt (2009) possibilitou, durante o decorrer do trabalho, a investigação dos processos de semiose, ou seja, as relações de um determinado sistema semiótico que emergem no uso culturalmente situado desse sistema pelos usuários do Telecentro. Busca-se investigar os repertórios de recursos culturais dos leitores e escritores, sujeitos de nossa pesquisa, que utilizaram diferentes modos de representação do mundo, aqueles que vão bem além da escrita, que, através de imagens, sons, cores, sensações, formam e informam o ambiente de leitura e de escrita tão comum da hipermídia. Assim como as *affordances*, esses diferentes modos de representação trazem possibilidades de ação e interação, condicionando ou não a participação dos usuários na web.

Para Jewitt (2008), a multimodalidade se aproxima de uma *affordances* como complexo ligado ao material e ao uso cultural, social, histórico de um modo. Esse autor discute o conceito de *affordances modal* referindo-se ao que é possível expressar e representar facilmente como um modo pode ser utilizado, como tem sido utilizado para significar e fazer repetidamente, e como as convenções sociais informam sua utilização em um contexto (JEWITT, 2008).

Tendo como referência as discussões sobre multimodalidade, semiótica e o conceito de *affordances* nos processos de leitura e de escrita, busquei compreender como essa diversidade de linguagens influencia os significados da leitura e da escrita na interação escritor/leitor/computador no Telecentro da comunidade quilombola, conforme será analisado no capítulo 8. A seguir procedo ao detalhamento sobre a abordagem teórico-metodológica desta investigação e os participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 3

A abordagem teórico-metodológica do processo de investigação

Neste capítulo, apresentarei a lógica de investigação da pesquisa a partir de um conjunto de posicionamentos teóricos e metodológicos, tendo como base a abordagem etnográfica. Inicialmente, farei uma breve revisão das implicações da adoção de uma perspectiva etnográfica e, em seguida, apresento os desdobramentos das questões de investigação. Nas seções subsequentes, apresento os participantes da pesquisa, as escolhas para o registro das atividades e as formas de transcrição.

3.1 A perspectiva etnográfica como escolha teórica metodológica

Nesta pesquisa, por ter o objetivo de investigar os significados e finalidades que os diferentes grupos da comunidade conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador, optei por uma abordagem etnográfica, a qual vem ao encontro do objeto de análise desta pesquisa, na medida em que “examina a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira peculiar ao grupo a que pertencem” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

As pesquisas de cunho etnográfico têm sido desenvolvidas em número crescente, especificamente no campo de estudos da leitura e da escrita quando compreendidas como fenômeno contextualizado e social. Os estudos realizados por Heath (1983), Kalman (2004) e Marinho (2010, 2012) sobre as práticas de leitura e de escrita em comunidades⁹ evidenciaram a natureza pragmática da leitura e da escrita, o uso da escrita e da leitura em práticas cotidianas como oportunidades para a aquisição da

⁹ Heath (1982) pesquisou os padrões de uso de linguagem em três comunidades letradas no Sudeste dos Estados Unidos (Maintown, Trackton, Roadville); Kalmam (2004) pesquisou as práticas de linguagem escrita com mulheres de baixa renda e sem escolarização em uma comunidade mexicana – Mixquic; e Marinho (2010) pesquisou os modos de se relacionar com a cultura escrita das comunidades indígenas Xacriabá.

língua nos diferentes grupos sociais. Apontaram ainda que o que conta como leitura e escrita para essas comunidades está intimamente relacionado com as maneiras de participação nas práticas de leitura e de escrita da sociedade: “o mundo que se traduz pela e para escrita tem sua fonte e seu contexto de realização na experiência vivida, nas práticas culturais atravessadas por múltiplas linguagens” (MARINHO, 2010, p. 92). Essas pesquisas nos ajudam a compreender as situações de construção dos espaços de leitura e de escrita nessas comunidades, as formas de entrada no campo e a metodologia utilizada pelo pesquisador para a coleta de dados.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador engaja-se em atividades apropriadas e observa as atividades, as pessoas, os aspectos físicos da situação, tornando-se parte do mundo que investiga, “não podendo escapar do senso comum, nem evitar nossa interferência no fenômeno que estudamos” (TURA, 2011, p. 186). Para Tura, é importante que o pesquisador entenda os efeitos de sua presença no campo.

Outro aspecto importante na aplicação da etnografia em uma variedade de campos e configurações é o reconhecimento do uso das mídias digitais como parte integrante da vida cotidiana. Portanto, ao analisar a construção de significados, uma estratégia importante é a de conhecer como as maneiras de se expressar e as formas de leitura e de escrita no ambiente digital são construídas pelos participantes em diferentes contextos. Os estudos das TDICs nas abordagens etnográficas apresentam-se como processos socioculturais de significação, com vistas ao conhecimento de manifestações particulares de ação semiótica no ambiente digital. Segundo Drotner (2013), da paisagem contemporânea emergem novas tendências sociais, combinadas com os novos meios de comunicação que estão remodelando as maneiras pelas quais construímos significados. Novas maneiras de nos expressar, novos elementos, formas, símbolos, entre outros, produzem significados nas escolhas dos meios de comunicação e essas escolhas não ocorrem em vão.

A opção pela adoção de uma perspectiva etnográfica (GREEN; BLOOME, 1997) como metodologia de investigação decorreu da necessidade de compreender aspectos da vida cotidiana e cultural de um grupo, excluindo situações pré-determinadas ou classificações de letramento. Ao assumir essa perspectiva, lancei mão das ferramentas da etnografia – observação participante, notas de campo, filmagens, entrevistas – e ancorei-me nos princípios que fundamentam esses estudos culturais, quais sejam: os significados locais, a reflexividade, a perspectiva contrastiva e a abordagem iterativo-responsiva, que considera a investigação como processo dinâmico

que envolve uma disposição reflexiva e um processo analítico-recursivo. Nesse sentido, as decisões implicaram em uma constante retomada dos dados, a fim de direcionar o processo de pesquisa, no sentido de tornar visível a lógica de investigação adotada, que será apresentada na seção seguinte.

Considerando os princípios da etnografia, discutidos acima, e o objeto de estudo, os dados foram construídos ao longo de dois anos, no Telecentro da Comunidade Quilombola de Paineiras, através de conversas entre a pesquisadora e os moradores usuários do Telecentro. Como já dito, utilizei ferramentas etnográficas habitualmente associadas ao trabalho de campo, como observação participante, que se realizou por meio de um engajamento nas práticas cotidianas do Telecentro da comunidade, sendo registradas em um diário de campo. A fim de conferir mais fidedignidade aos dados e empreender uma análise que dê conta da complexidade do fenômeno da leitura e da escrita no ambiente digital, utilizei alguns recursos tecnológicos, como gravador de áudio e filmadora, que serviram como fontes de dados para análise mais sistemática das observações. A utilização desses recursos foi previamente submetida à aprovação dos sujeitos pesquisados.

Com o objetivo de estabelecer a triangulação dos dados e a convergência das evidências, coletamos ainda registros escritos dos usuários do Telecentro, como anotações, cadernos, apostilas e atividades do projeto de inclusão digital e cartazes.

O trabalho de campo foi iniciado em maio de 2012 e concluído em 2013 (tabela 1 e 2).

Tabela 1 – Calendário de trabalho de Campo na comunidade quilombola de Paineiras – ano 2012.

MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
06	09	15		12			06
26							

Tabela 2 – Calendário de trabalho de Campo na comunidade quilombola de Paineiras – Ano 2013.

ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
15	03	06	03	03	03	07	19	11
16	04	07	04	28	04	21	20	12
25	07	08	15		05	22	21	
26	08	11	16		23	23	26	
	15	12			24	30	27	
	16	15				31		

- Interrupção da energia elétrica do Telecentro.
 ■ Telecentro sem acesso à internet.

O contato com a comunidade deu-se em duas fases. A primeira fase, em 2012, constituiu-se em um processo de negociação de entrada em campo, que será relatada a seguir. A segunda fase, mais intensificada, constituiu-se como uma fase de imersão em que passei a conviver com os membros da comunidade, nela residindo por determinados dias da semana. O processo de imersão no campo iniciou-se no mês de abril, com a observação em alguns dias da semana. Nesse período as aulas do curso de inclusão digital passaram a ser ministradas somente aos sábados. Entretanto, no mês de julho, por falta de pagamento, a energia do Telecentro foi interrompida fazendo com que a observação das atividades também fosse interrompida. A energia foi restabelecida em setembro e a conexão com internet a partir de novembro do mesmo ano. Esse tempo sem energia e conexão à internet demonstrou uma limitação em relação à sustentabilidade econômica que será discutida no capítulo seguinte, quando será apresentada a rotina do Telecentro. A seguir apresento, a lógica de investigação da pesquisa .

3.2 O desenvolvimento de uma lógica da investigação

Nesta seção apresento o desenho da lógica de investigação que conduziu os procedimentos de tratamento e análise dos dados desta pesquisa. Para o tratamento dos dados, optei por unidades de análise do estudo de caso. A unidade de análise se constrói ao tomar decisões sobre o que se interessa investigar (Dyson; Genishi, 2005) para

estabelecer e definir as partes constituintes que conferem o status de um sistema integrado (STAKE, 1998). Stake também enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento; “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1998). Portanto, de acordo com as questões de pesquisa levantadas neste trabalho, optei por tomar como unidade de análise os eventos que se referem às práticas digitais de leitura e de escrita em um telecentro de uma comunidade quilombola. Esta unidade representa apenas um exemplo de um fenômeno mais amplo de práticas digitais em comunidades quilombolas; embora não pretenda aqui generalizações, pode ser tomado como referência para a compreensão de outras unidades semelhantes (DYSON; GENISHI, 2005).

O processo caracterizado por Spradley (1980) como Ciclo da Pesquisa Etnográfica forneceu-me uma base teórica para examinar as práticas digitais de leitura e de escrita em um telecentro de uma comunidade quilombola, pela sua natureza contínua e comprometida (*sustained and engaged*, Corsaro, 1985) e reflexiva (Foley, 2002), oportunizando-me ir progressivamente estruturando o conhecimento através de um processo hermenêutico, incluindo modificações a partir dos desdobramentos do processo de investigação, buscando respostas para novas questões postas pelo trabalho de campo e, conseqüentemente, por novos dados.

Tendo em vista a natureza e o objeto de pesquisa, o estudo de caso mostrou-se como uma modalidade de pesquisa apropriada, visto que enfatiza a natureza singular do objeto, a importância de contextualizar as informações e situações retratadas. Ao focalizar o particular, tomando-o como um todo e atendo-se aos seus componentes principais, aos detalhes e à sua interação; o estudo de caso pode definir-se como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN, 2005, p. 53).

A opção pelo estudo de caso de base etnográfica foi a estratégia metodológica selecionada por reconhecer a singularidade individual, em profundidade, a respeito da qual será realizada descrição, análise e interpretação guiadas pela estrutura de Wolcott (1994), tendo como objetivo interpretar como os grupos sociais representam suas experiências e como interagem em situações diferentes dentro de um período definido de tempo; também leva em conta o contexto das dimensões físicas e sociais, bem como as relações das práticas sociais e as estruturas institucionais. Dessa forma, passo a

descrever, a seguir, como o processo investigativo foi ganhando forma e como algumas decisões foram tomadas ao longo do processo de observação.

3.2.1 O desdobramento das questões de investigação

Em meados do mês de abril de 2013, iniciei o processo de imersão no campo de pesquisa, como será descrito no quinto capítulo. As observações no interior do Telecentro iniciaram no dia 16/04/2013, em alguns dias da semana no período da manhã e da tarde. O ciclo da pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1980) iniciou-se com a seguinte questão abrangente: *“Quais são os significados e finalidades que os usuários do telecentro da comunidade quilombola conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador”?*. Para construir as possíveis respostas, realizei a análise dos dados, guiada por questões subsequentes, que emergiram das indagações dos dados e as evidências geradas no processo. Ressalto que, apesar de esse processo ter sido descrito de forma linear, ele implicou em uma constante retomada dos dados para conduzir todo o processo de forma reflexiva. Ressalto ainda, que nas etapas de descrição, análise e interpretação dos dados para a elaboração do relatório de pesquisa, algumas escolhas foram feitas durante as etapas de organização, como será mostrado a seguir, dentre elas a utilização de nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes e de outros colaboradores da comunidade e ainda, da preservação da comunidade, local da realização da pesquisa, comunidade esta que está identificada como comunidade de *Paineiras*.

Ao longo das primeiras semanas, durante a observação da rotina do Telecentro, escolhi observar diferentes momentos de atividades ali realizadas. As observações me levaram a buscar respostas sobre como a inclusão digital se realizava na comunidade através da implantação do Telecentro como desdobramento de uma política pública para inclusão digital. Assim, orientei-me pelas seguintes questões: *Como se instituiu o projeto de inclusão digital? Quais são os objetivos e metas do projeto? Quais os propósitos relacionados à estrutura e organização para implementação do curso de inclusão digital?* Essas são questões relevantes para a compreensão do processo de implantação do Telecentro e serão analisadas no capítulo sete.

Ao longo das observações da rotina do Telecentro, percebi que as aulas do curso de inclusão digital eram a principal atividade realizada no local e, quando da sua realização, outros usuários, além dos alunos do curso em questão, faziam uso do local

para outras atividades nos computadores, uma vez que fora daquele momento das aulas o Telecentro permanecia fechado. Nesse sentido, por meio das análises do projeto para inclusão digital de Paineiras, emergiram outras questões que orientaram o processo de coleta de dados: *Como é a rotina do funcionamento do telecentro? Quem são os usuários do Telecentro? Quais são as atividades realizadas no Telecentro? Como são as condições de funcionamento do telecentro?* Esse processo de organização inicial das observações está apresentado no sexto capítulo desta tese.

Durante a observação da rotina do Telecentro, constatei que havia uma capacitação para a inclusão digital. Decidi então por redirecionar minhas observações também para o perfil das aulas do curso: *Como é estruturado o material do curso? Para que usam e como usam o material do curso? Quem são os alunos do curso? Como se organiza a aula?* Pensando em todas essas questões, passei a observar as aulas do curso, que aconteciam aos sábados, organizando-as em mapas de eventos, que representaram situações que se repetiram ao longo das observações das aulas, caracterizando as práticas de leitura e de escrita durante as aulas demonstradas no capítulo 7.

A transcrição das filmagens e gravações de áudio trouxeram novas formas de aproximação com os dados, possibilitando o refinamento das análises. Dado o meu interesse no desenvolvimento do letramento, resolvi realizar minhas observações focalizadas nas práticas de leitura e de escrita durante as aulas. Dessa forma, decidi explorar, sem privilegiar um único foco, as atividades desenvolvidas nas aulas do curso de inclusão digital para fundamentar o que se constituía como prática de leitura e de escrita naquele contexto. Esse processo ajudou-me a retomar as análises acerca das práticas de leitura e escrita no contexto digital desse grupo, o que me levou às seguintes questões: *Quais as práticas de leitura e escrita eram construídas pelos alunos do curso de inclusão digital? O que leram e escreveram? Como leem e como escrevem? Com que propósitos? Com que finalidades?* Para responder a essas perguntas, selecionei eventos específicos para a construção de diferentes ângulos de análises da leitura e da escrita no contexto digital, possibilitando salientar como as práticas de leitura e de escrita instauraram-se no Telecentro através do curso de inclusão digital. Em relação à observação das aulas do curso de inclusão digital, os eventos foram escolhidos por serem representativos dos padrões de leitura e de escrita no computador e na internet. A escolha por um dia de aula como foco de análise das práticas de leitura e de escrita demandou um detalhamento dos eventos ocorridos nesse dia, a partir de diferentes

subeventos para a elaboração de análises macro e microscópica das práticas de leitura e de escrita na sala de aula. Essas análises estão apresentadas no oitavo capítulo.

Descrevi a organização geral da pesquisa, bem como o desdobramento das questões de investigação, delineando como as perguntas surgiram ao longo do processo da pesquisa, no sentido de revelar a lógica adotada nesta investigação. Na seção seguinte, será demonstrado o processo de seleção dos participantes da pesquisa.

3.5 Os participantes da pesquisa

Descrever os sujeitos participantes, colaboradores da pesquisa, é importante não só pelo cumprimento metodológico, mas para reportar às características observadas nas falas, gestos e comportamentos emitidos e observados durante a realização da pesquisa.

Ao iniciar as observações no interior do Telecentro percebi que havia frequentadores de diferentes faixas etárias, conseqüentemente com diferentes finalidades de uso do Telecentro, como será detalhado na seção da rotina do Telecentro. A partir das observações das aulas do curso de inclusão digital, constatei que alguns alunos do curso de inclusão frequentava o Telecentro regularmente. Na sala de aula do curso de inclusão digital havia 10 (dez) alunos matriculados, no entanto a frequência média era de 6 (seis) a 8 (oito) alunos por aula.

Inicialmente, optei por fazer a observação de todos, instrutores e alunos do curso. No entanto, percebi que alguns não eram frequentes, fazendo com que a observação prosseguisse com os alunos que eram mais assíduos às aulas e que apresentaram disponibilidade em participar da pesquisa. A escolha dos sujeitos da pesquisa vinculou-se à necessidade de compreender as práticas de leitura e de escrita daquele universo cultural específico, o Telecentro. Durante as observações, as conversas informais e um exame das atividades das quais participavam foram sendo levantadas, de forma a organizar as informações relativas ao objeto da investigação, ajudando-me a focalizar as minhas observações em 2 (duas) instrutoras e 4 (quatro) alunas do curso de inclusão digital.

Conforme normas do Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos¹⁰ e seguindo a determinação da Resolução 196/96, no que diz respeito à preservação da identidade dos participantes da pesquisa, os nomes apresentados nesta pesquisa serão fictícios. A seguir descrevo alguns dados do perfil dos alunos, organizado a partir de informações sobre suas identidades :

Clara: É uma estudante de graduação em Geografia no Centro de Educação Integrado do Vale do São Francisco – CEIVA, de 21 anos, residente na comunidade. É responsável pelo Telecentro no que diz respeito à organização, limpeza, permissão de acesso aos moradores da comunidade. Atuou como instrutora voluntária na implementação da 2ª fase do projeto de Inclusão Digital em Paineiras. Atualmente, exerce a função de professora formadora do projeto Projovem na comunidade, ministrando as atividades desse projeto no Telecentro.

Flora: É estudante do ensino médio, de 16 anos, estuda no turno vespertino, residente da comunidade e, juntamente com Clara, era responsável pelo telecentro, tendo atuado como instrutora voluntária na implementação da 2ª fase do curso de inclusão digital em Paineiras. Participava efetivamente do grupo de oração da comunidade e na organização das festas religiosas.

Amélia: Estudante de quinze anos, moradora da comunidade; é frequentadora assídua do Telecentro. Aluna do curso de inclusão digital – 2ª fase; atualmente participa das atividades do Projovem. Utiliza com muita frequência as redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*).

Jandira: Estudante de quatorze anos, moradora da comunidade; estuda em uma escola pública na cidade sede do município, no turno matutino; é aluna do curso de inclusão digital – 2ª fase. Utiliza o computador para jogos e trabalhos escolares, estando sempre em companhia da irmã menor, que a observa nas atividades do Telecentro.

Janice: Estudante de quatorze anos, moradora da comunidade, estuda em uma escola pública na cidade sede do município no turno matutino; frequentadora do Telecentro e aluna do curso de inclusão digital. Utiliza o computador para jogos e trabalhos escolares. Gosta de desenhar no computador e utiliza bastante as redes sociais.

Jaíne: Estudante de dezesseis anos, moradora da comunidade, estuda em uma escola pública na cidade sede do município, no turno matutino; frequentadora do Telecentro e

¹⁰ Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos. Disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/images/stories/196_96.pdf>. Acesso em: 3 maio 2012.

aluna do curso de inclusão digital. Utiliza o computador para jogos, redes sociais e baixar músicas do PC para seu celular.

A descrição apresentada acima revela que as alunas se encontravam em uma faixa etária entre 14 e 16 anos, todas as estudantes de uma escola pública na cidade sede do município e não apresentavam defasagem idade/ano de escolaridade. A instrutora Clara cursava o 3º ano de graduação de Geografia em uma faculdade particular na cidade de Januária e a instrutora Flora cursava o ensino médio.

Entre as especificidades do grupo selecionado, destaco a predominância do gênero feminino. Essa predominância feminina no Telecentro vai de encontro a várias pesquisas¹¹ em telecentros demonstrando a predominância de público masculino como usuários de telecentros. A predominância do público feminino em outros espaços públicos (igreja, escola, posto de saúde) da comunidade também foi percebida. Entre os alunos, havia dois rapazes matriculados, mas somente um deles frequentou as aulas durante a observação e outro foi ao Telecentro uma vez durante o horário da aula com outros colegas, para baixar músicas para a quadrilha. Janice, Jandira e Jaíne estudavam na mesma escola e no mesmo ano de escolaridade. Jaíne e Janice costumavam fazer as pesquisas escolares juntas, utilizando um só computador e sempre levavam o caderno para responderem às questões propostas para a pesquisa. Amélia era uma adolescente que adorava o *Facebook*, conforme será descrito no capítulo 3. Sua mãe era universitária, estudante de Pedagogia e professora formadora do Projovem da comunidade, juntamente com a instrutora Clara.

Os participantes não possuíam computador em casa, mas todos possuíam celular. No entanto, somente Flora e Amélia possuíam celular com acesso à internet, sendo que o celular de Amélia era usado por ela e por sua mãe.

Todos os participantes moravam com os pais. No âmbito sócio econômico, esses participantes são oriundos de família de trabalhadores rurais, residentes na comunidade. No entanto, os participantes da pesquisa não estudavam na comunidade, uma vez que a escola não oferecia o ensino fundamental II, por isso todos necessitavam de se deslocar para a cidade sede do município para estudar, sendo que o ônibus que realizava o transporte era cedido pela prefeitura da cidade.

Na próxima seção, passo a descrever e a analisar como foram realizadas as filmagens, as escolhas para situar a câmera para o registro das atividades e os

¹¹ Ver, por exemplo, Bontempo e Tristão (2008), Grosso *et al.* (2011).

desconfortos gerados pelas filmagens no interior do Telecentro. Em seguida, apresento as formas de transcrição.

3.6 As filmagens e as formas de transcrição

Na etnografia busca-se olhar para compreender o que se está vendo. É a ciência da descrição cultural (GEERTZ, 1989, p. 27), isto é, literal, sistemática e, tanto quanto possível, completa, com vistas à validação dos significados das práticas cotidianas dos grupos sociais em um exercício constante de análise da relação entre o próximo e o distante, consistindo em um dupla tarefa de transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico (DA MATA, 1978, p. 28).

Tendo como referência o processo cíclico de Spradley (1980), a organização dos dados iniciou-se durante o trabalho de campo. A partir de uma descrição densa (GEERTZ, 1989), o processo analítico iniciou-se a partir da “cadeia de evidências” nas palavras de Yin (2005), que interroga as situações focalizadas, confrontando-as com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes.

O registro em vídeo foi um recurso muito utilizado nesta pesquisa, pelo fato de as interações observadas no Telecentro se apresentarem como eventos complexos e difíceis de serem descritos compreensivamente por um único observador. Portanto, para a coleta dos dados foram utilizadas as vídeo e áudio gravações como ferramentas recorrentes por produzirem materiais empíricos válidos, que pudessem ser tomados como fonte para a construção de cadeias de evidências do objeto de estudo. As videograções serviram também como uma forma de *opinião*, por terem possibilitado um movimento de análise de minha ação de registro e por atenuar o desconforto da presença da câmera no telecentro. Segundo Duarte (2002), ao transcrever as entrevistas e ouvir sua própria voz, o pesquisador pode avaliar criticamente seu desempenho e melhorá-lo gradativamente. O mesmo pode acontecer ao assistirmos às videograções. Assim, quando me vi em ação, conscientizei-me de que o movimento da câmera pelo Telecentro causava um desconforto nos usuários pelo fato de perceber que os olhares desviavam-se da tela do computador para localizar de que ponto a filmagem estava sendo realizada. Diante dessa percepção, resolvi que o posicionamento da câmera ficaria em um local, um canto da sala do Telecentro, desde que não atrapalhasse o trânsito dos usuários e o acesso aos computadores. Essa decisão foi tomada ainda que acarretasse algumas perdas de ângulos e enquadramentos importantes para a coleta de

dados da pesquisa. Outro recurso utilizado foi um tripé, que facilitou as filmagens por longos períodos de tempo.



Figura 1: Posição da câmera no interior do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A câmera foi introduzida desde o primeiro dia de observação no Telecentro. No início, os usuários ficaram curiosos para saber o que eu estava fazendo com os equipamentos. Em relação ao registro colhido no campo, as falas dos sujeitos estão em *itálico* em todo o trabalho; quando colocadas no corpo do texto, estão entre aspas e em *itálico*.

As informações obtidas por meio de entrevistas e episódios registrados em áudio e em vídeo foram transcritas usando um sistema de codificação, que foi adaptado da transcrição de alguns autores (COATES, 2003) e estão apresentados na tabela 3, a seguir:

Tabela 3. Convenções utilizadas nas transcrições.

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	
Inaudível	(inaudível)	
Informações adicionais ou esclarecimento do pesquisador	<>	
Palavras ou frases ditas com volume muito baixo	% %	
Ações	(())	
Silêncio no ambiente (1' ou mais)	:::	
Ruídos	#	

Fonte: Adaptado de Coates (2003).

As convenções do quadro acima foram utilizadas com o intuito de revelar a gama de representações e sentido que informam o contexto da produção discursiva, sendo fiel ao modo de pronúncia, sem fazer correções ou adequações nas falas dos interagentes.

O excerto abaixo mostra como os equipamentos exerceram o papel de mediadores da minha primeira interação com os usuários. Usar os equipamentos e deixar que os usuários os experimentassem ajudou-me a consolidar minha aceitação com essas frequentadoras. No primeiro dia, já perto de ir embora, depois de duas horas de filmagens e gravações no Telecentro, as alunas Janice e Jandira, adolescentes de quatorze anos, estudantes do ensino fundamental, conversaram comigo inicialmente do seu lugar, depois se aproximaram da minha mesa:

Jandira: Isso aí, cê tá é gravando?

Pesquisadora (P): Estou; é que eu tô fazendo uma pesquisa aqui na sala, na sala do Telecentro sobre o uso do computador aqui na comunidade de Paineiras; como vocês usam o computador aqui na comunidade. Por isso eu estou gravando. Tô vendo o que vocês estão fazendo, desenhando, pesquisando. Não é?

Jandira vira para a tela do computador, sem falar nada.

:::P: Estou na casa de D. Teca, hospedada lá.

:::

Jandira sai da cadeira e se aproxima e pega no gravador digital.

Jandira: Pra que isso?

P: Pra gravar sons, vozes... Quer ver?

Jandira: Quero!

A outra se aproxima..

A pesquisadora liga o gravador.

P: Já (afirmando com a cabeça):

Jandira: Oooooiiii?

Eu desligo e mostro para ela a gravação. Elas dão gargalhadas.

Jandira: De novo.

P: Pode falar.

Jandira: Oooooiii, eu sou Jandira.

Interrompe a fala e olha para mim.

A pesquisadora mostra a gravação. Elas riem.

Jandira: Até que dia cê vai ficar aqui?

P: Até amanhã. Mas semana que vem eu volto.

Janice: Como cê chama?

P: Jacy. E vocês?

Todas elas respondem o nome.

P: Uai, que legal. Todos começam com J: Jandira, Janice e Jacy.

P: Então vamos pessoal. Mas primeiro tenho que desligar a chave.

Elas riem e saem. Ficam aguardando na rampa. Eu saio e me despeço delas.

Durante a observação percebi que o uso da câmera gerava certo desconforto por parte dos usuários, apesar de nunca ter sido explicitado por nenhum deles durante o processo de pesquisa. Por muitas vezes, os frequentadores entravam, olharam para mim, para os equipamentos, riam uns para os outros e, por vezes, acompanhavam o mesmo ângulo para onde a câmera estava sendo direcionada. Pareceu-me que desejavam observar se algo interessante estava sendo realizado pelo usuário que estava sendo focalizado naquele momento.

Flora, uma das instrutoras do curso de inclusão digital de Paineiras, reconheceu o incômodo da câmera no início: *“mais pra mim mesmo, no início, gente, quando eu cheguei aqui que eu te vi, eu pensei: meu Deus, e agora o que será das aulas? Aí, eu perguntei Clara, ela disse que você era gente boa e que não atrapalhava nada. Hoje em dia, não fico nada, às vezes eu nem noto que você está lá filmando”* (Flora). Flora continua seu relato sobre o efeito da câmera no espaço do Telecentro para os usuários, aos quais ela se refere como os meninos: *“os meninos também não. Eles nunca falaram nada das filmagens”* (Flora). Para Clara, a outra instrutora, a câmera não alterou o cotidiano do telecentro e nem trouxe mudanças significativas no seu comportamento e nem no dos outros frequentadores: *“Normal, eu acho que não mudou nada, não. Pra mim, não”* (Clara). Em seguida Clara reafirmou que a câmera não trouxe nenhum desconforto para os frequentadores *“não... ninguém nunca falou nada, não”* (Clara).

Embora o relato da instrutora Clara afirmassem que a câmera gerou certo desconforto somente no início, e que durante o processo da pesquisa não tenha incomodado, percebi por muitas vezes que os alunos não gostavam ou se sentiam intimidados com as filmagens, pelo fato de algumas vezes se esquivarem ou olharem excessivamente para a câmera. Esse sentimento pôde ser comprovado quando pedi que Amélia conversasse comigo sobre o Telecentro. Ela disse que poderia conversar, mas logo perguntou: *“cê vai filmar?”* (Amélia). Eu respondi que gostaria, mas que, se por ventura, ela se sentisse incomodada, disse que poderia gravar somente o áudio da

entrevista. Ela respondeu: “*então tá, não quero que filme, não. Fico com vergonha*” (Amélia). Eu respeitei a vontade de Amélia e conversamos por um longo tempo. Esse fragmento revela que a câmera colocou os usuários do Telecentro frente a situações de desconforto, as quais foram percebidas pela pesquisadora durante o processo da pesquisa. No entanto, o desconforto não foi explicitado verbalmente durante a pesquisa, mas percebido no comportamento dos usuários do Telecentro. Faço aqui a inferência de que o grau de confiança construído pouco a pouco entre a pesquisadora e os membros da comunidade induziu a uma ação colaborativa por parte dos frequentadores, fazendo com que eles tolerassem as filmagens durante a pesquisa. Para Beaud e Weber (2008), “é esta relação de confiança que o pesquisador consegue estabelecer que conduzirá à coleta de um material suficientemente rico para ser interpretado” (apud ZAGO, 2011, p. 302).

No próximo capítulo, apresento o processo de seleção do local da pesquisa e processo de negociação para ganhar acesso ao campo.

Capítulo 4

Comunidade quilombola de Paineiras: um lugar para a pesquisa

Este capítulo apresenta o processo de minha entrada em campo. Inicialmente, apresento a seleção do local onde foi realizada a pesquisa. Em seguida, faço uma breve contextualização das comunidades remanescentes de quilombo no Norte de Minas, para caracterizar as particularidades da comunidade quilombola pesquisada. Em seguida, apresento o enfrentamento das tensões relacionadas aos primeiros contatos entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, bem como o processo de negociação para ganhar acesso ao campo, por meio da apresentação e da implementação de um projeto sobre a história e a memória da comunidade quilombola.

4.1 Selecionando o local: uma comunidade quilombola

Para implementar a coleta de dados, concluí que o local a ser selecionado deveria dispor de um espaço físico em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, especificamente o computador e a internet, fossem exploradas e que estivessem intimamente relacionadas à adoção da lógica de investigação assumida na pesquisa. Inicialmente, cogitei em fazer a coleta de dados em uma escola dotada de um laboratório de informática disponível para os alunos, com máquinas em bom estado e com acesso à internet. No entanto, ao assistir a uma reportagem da TV local sobre a implantação do Telecentro em uma comunidade quilombola, fiquei interessada em investigar como os residentes daquela comunidade integram as TDICs ao seu cotidiano, à medida que frequentam o Telecentro construído nessa comunidade como parte do programa de Inclusão Digital do Governo Federal.

Feita essa breve descrição de como foi a seleção do local para a pesquisa, passo a contextualizar as comunidades quilombolas do Norte de Minas Gerais para, em seguida, apresentar as características da comunidade quilombola pesquisada.

4.2 Comunidades Quilombolas no Norte de Minas

Comunidades remanescentes de quilombo são grupos étnico-raciais que se reconhecem como tal, têm trajetória histórica própria e são dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Decreto 4.887/2003). Segundo o Programa Brasil Quilombola¹², no Brasil, existem hoje em torno de 1,17 milhão de quilombolas em vinte e quatro estados da federação, sendo 2.053 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares – FCP, instituição que emite certificação às comunidades, reconhecendo-as oficialmente como remanescentes de quilombo, de acordo com a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR.

Segundo o Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008), em Minas Gerais existem 435 comunidades quilombolas distribuídas em mais de 155 municípios. As regiões do estado com as maiores concentrações de comunidades quilombolas são o Norte de Minas Gerais, com 153 comunidades, seguida da região do Vale do Jequitinhonha, com 105 comunidades, e a Zona Metropolitana de Belo Horizonte, com 53 comunidades quilombolas.

Segundo o CEDEFES (2008), 98% das comunidades quilombolas de Minas Gerais estão localizadas em áreas rurais, havendo alguns casos de quilombos urbanos nas regiões Metropolitana de Belo Horizonte, Jequitinhonha, Noroeste e Vale do Mucuri.

As comunidades remanescentes de quilombos no Norte de Minas estão localizadas nos municípios de São Francisco, Pedras de Maria da Cruz, Matias Cardoso, Jaíba, Janaúba, Salinas, São João da Ponte, Varzelândia, Verdelândia. Algumas dessas comunidades estão em busca do acesso à terra para a certificação de auto-reconhecimento de comunidade quilombola pelo FCP. Outras estão cadastradas pela Fundação Palmares, já possuindo declaração de reconhecimento como remanescentes de quilombos, a qual torna possível pleitear políticas públicas específicas.

Dentre as comunidades de remanescentes de quilombolas do norte de Minas que possuem telecentro, estão as comunidades de Paineiras, de Buriti do Meio e de Bom Jardim da Prata. A comunidade de Paineiras implantou o Telecentro através de um projeto para inclusão digital para jovens agricultores da comunidade, por meio de

¹² <http://www.portaldaigualdade.gov.br/>

chamada pública do Ministério das Comunicações, como será apresentado no capítulo 7. Os telecentros das comunidades de Buriti do Meio e de Bom Jardim da Prata, localizadas no município de São Francisco, foram implantados com apoio do Banco do Brasil, como parte das políticas sociais do Governo Federal¹³. A seguir apresento as características da comunidade pesquisada.

4.3 A comunidade de Paineiras

A comunidade quilombola de Paineiras localiza-se a 9 km da sede do município de Pedras de Maria da Cruz. Em maio de 2011, a Fundação Cultural Palmares certificou a comunidade tradicional como remanescente de quilombo. Devido à conquista, percebe-se, nas lideranças e na população local, muito entusiasmo e engajamento para avançarem ainda mais na inclusão social e melhoria da qualidade de vida dos que ali vivem. A comunidade de Remanescentes Quilombolas de Paineiras é uma comunidade rural constituída por três localidades rurais, com cerca de 130 famílias e aproximadamente 670 moradores.

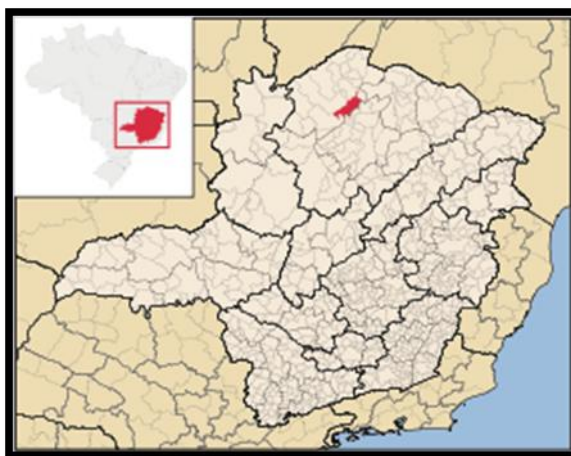


Figura 2: Mapa da localização da comunidade pesquisada no Estado de Minas Gerais.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/PedrasdeMariadaCruz>

A comunidade de Paineiras possui um posto de saúde dotado de poucos recursos para apoio ao Programa de saúde da família, uma escola municipal de ensino fundamental, mercearia, igreja e o Telecentro. A associação de moradores da comunidade objetiva coordenar o processo de desenvolvimento local através da inserção

¹³ Disponível em: <http://www.redetelecentro.com.br>. Acesso em: 12/03/2015.

da comunidade em diversas políticas públicas do Governo Federal, voltadas para as comunidades quilombolas, dentre elas o programa Minha Casa, Minha Vida Rural; Luz para Todos, cisternas, saneamento, água tratada e tarifa social. A comunidade é formada, em sua maioria, por pessoas negras, parentes, descendentes dos primeiros ocupantes da comunidade que, supostamente, viveram há mais de 150 anos nessa terra. O provimento das famílias conjuga a produção agrícola e a criação de animais de pequeno e grande porte (bovinos e equinos) com a migração sazonal, nos meses de maio a setembro, para a região da cafeicultura no sul de Minas. A comunidade é abastecida por energia elétrica, por sistemas de abastecimento de água a partir de poços artesianos, sem tratamento e sem esgotamento sanitário.

As tradições quilombolas estão muito presentes no cotidiano dos moradores. A riqueza da tradição oral pode ser percebida nos usos e costumes da comunidade com os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos que o povo guarda na memória como a lenda da cobra preta. A riqueza da tradição pode ser vista nos costumes da comunidade, no uso de utensílios e suas apropriações sociais, como no modo de produção artesanal da farinha de mandioca.



Figura 3: Secagem da mandioca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 4: Torragem artesanal da farinha.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 5: Fabriqueta de farinha da comunidade.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A principal atividade exercida na comunidade é a agricultura familiar para comercialização em venda direta. A produção de alimentos baseia-se na cultura da mandioca, milho, feijão e cana-de-açúcar, cultivados em pequenos lotes, devido à grande aglomeração de famílias em pouco espaço. A criação de animais também é em pequena escala, apenas para alimentação; criam-se, nos quintais, galinhas e porcos. A pecuária bovina é praticada por poucos, pois a maioria das famílias detém apenas um pequeno espaço de terra destinado às lavouras de subsistência.

Quanto às formas de expressão cultural da comunidade de Paineiras, destacam-se a dança de São Gonçalo, a Cantiga do facão, a Capoeira e o Batuque. Essa comunidade busca em suas ações a preservação da cultura, das tradições e desenvolver a economia, a cultura, a educação, a política, o lazer e a inclusão digital com vistas à melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

4.4 O processo de entrada em campo

Tendo percebido a comunidade Quilombola de Paineiras como um local ideal para a pesquisa, passei a buscar formas de aproximação com seus membros. Walford (2008), em sua análise sobre as formas de contato com os pesquisados, sugere que uma maneira adequada para obter a entrada em campo é fazer uma pesquisa preliminar sobre as pessoas nas instituições que podem estar susceptíveis à proposta de pesquisa. Outra sugestão que esse autor apresenta é que se realize uma pesquisa sobre as ligações das instituições com a universidade. Conforme sugerido por Walford, as pesquisas preliminares foram realizadas na universidade da qual sou professora, com o intuito de

localizar possíveis pesquisas já realizadas naquela comunidade quilombola. Foram localizados vários estudos sobre comunidades quilombolas na região, porém nenhum sobre a comunidade em questão. Passei a pesquisar na internet sobre a reportagem vista na TV, de modo a rever e a tentar localizar as pessoas entrevistadas, mas sem obter sucesso, uma vez que a reportagem não foi disponibilizada nos mecanismos de busca utilizados (*sites* de busca e *site* da emissora). Diante desses insucessos, resolvi entrar em contato diretamente com a emissora de televisão que veiculou a reportagem, conseguindo assim o telefone de contato de um dos coordenadores daquela comunidade quilombola.

Ao fazer o primeiro contato, via telefone, com o coordenador da comunidade, percebi pouca receptividade com relação à pesquisa, porém ele aceitou meu convite para um encontro. Pouco antes do encontro, o coordenador desmarcou o compromisso, alegando uma viagem inesperada. Durante dois meses tentei marcar outros encontros com o coordenador, que sempre apresentava algum empecilho relacionado à data ou ao horário para um primeiro encontro. Após várias tentativas, o coordenador da comunidade aceitou um encontro para uma primeira conversa, que se realizou fora de sua comunidade. A seguir, relatarei sobre as tensões e negociações do primeiro encontro.

4.5 O primeiro encontro e as negociações para ganhar acesso ao campo

Com muito entusiasmo, mas com alguma insegurança em face de um primeiro encontro, programei a primeira entrevista contendo todas as questões que me interessavam, relacionadas à pesquisa. A entrevista teve um modelo padronizado, contendo um roteiro de perguntas direcionadas ao entrevistado, tais como: Em que ano a comunidade foi reconhecida como remanescente quilombola? Quais as principais dificuldades enfrentadas para o reconhecimento? Como vivem os moradores da comunidade?, para ficar em alguns exemplos.

Os estudos de Zago (2011) e Spradley (1979) fizeram-me compreender que esse modelo de entrevista, se adotado, poderia ter me levado a um momento embaraçoso e/ou comprometedor, visto que poderia ser interpretado como algo com finalidade estritamente pragmática, o que não era minha intenção, uma vez que a proposta seria uma pesquisa de abordagem etnográfica, a qual deve levar em conta a familiaridade gerada após um convívio prolongado e intenso com os participantes da pesquisa, sendo

orientada por “conversas” que fluem em uma relação amistosa, não dominada pelo cálculo, pela frieza racionalista ou pela distância (SARMENTO, 2011). Desse modo, entendi que seguir as derivas de uma conversa seria mais apropriado para um primeiro encontro e, por isso, abandonei o roteiro da entrevista e fui ao primeiro encontro com o coordenador da comunidade.

Chegando ao local, estavam à minha espera dois coordenadores da comunidade, um homem e uma mulher, que me receberam de maneira afável para a nossa primeira “conversa”. Eu me apresentei como professora da Unimontes¹⁴ e doutoranda na UFMG. Optei, nessa primeira conversa, por não fazer registros em filmagem ou gravação, uma vez que não houve espaço para uma negociação prévia com o informante para obter sua aprovação, fazendo somente o registro no diário de campo. Alguns pontos principais da pesquisa a ser desenvolvida no doutorado foram explanados e, então, deixei a palavra com o coordenador, que passou a falar de si, de seu lugar e de outros projetos realizados. Relatou ainda sobre os diferentes grupos da comunidade, tais como o grupo dos idosos, das universitárias e os adolescentes do Projovem¹⁵. Foi uma conversa espontânea e autêntica, visto que o coordenador produziu um relato de aproximadamente quarenta minutos sobre o histórico da comunidade, os projetos da Associação de Remanescentes Quilombolas de Paineiras – ARQUIP – e sobre os anseios da comunidade e suas expectativas relacionadas aos pesquisadores que quisessem empreender seus trabalhos naquela comunidade.

A conversa com os coordenadores foi um nítido momento de negociação para minha entrada em campo, pelo fato de o coordenador criticar as promessas dos pesquisadores que já haviam trabalhado na comunidade, relatando que eles pouco contribuíram para a melhoria de vida de seus membros e, por muitas vezes, nem mesmo divulgando o resultado da pesquisa. Relataram ainda que já estavam cansados das promessas dos benefícios das pesquisas, o que talvez explique a pouca receptividade do primeiro contato, por telefone, quando mencionei a intenção de pesquisar naquela comunidade.

Assim, nosso primeiro encontro foi marcado por um processo de negociação para a entrada em campo, notadamente quando os coordenadores da comunidade

¹⁴ Universidade Estadual de Montes Claros.

¹⁵ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos (Projovem Adolescente) tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Disponível em: www.mds.gov.br. Acesso em: 17/12/2014.

disseram que *“fazer pesquisa e não trazer nada de volta, não satisfaz. A nossa demanda é de transformação, empoderamento.”* A relação a ser estabelecida entre pesquisador e pesquisados foi introduzida pelos representantes da comunidade, indo ao encontro de discussões realizadas por diferentes autores, como Geertz (2007), Carvalho (2011) e Waldorf (2008), que afirmam que situações sociais não podem ser estudadas sem a permissão de determinadas pessoas. Buscar permissão pode representar um momento de enriquecer o trabalho de campo com experiências de aprendizagem. Dessa forma, percebi que minha participação como pesquisadora seria direcionada para atender às demandas colocadas nesse primeiro encontro.

Confesso que não esperava que essa demanda de intervenção fosse requerida nesse primeiro encontro. Entendi que minha entrada estava condicionada às ações de empoderamento, ou seja, ações de impulso a grupos e comunidades que buscam a efetiva melhoria de suas existências, com autonomia, qualidade de vida e aumento da visão crítica sobre a realidade social (GOHN, 2004). Essas ações de intervenção estariam relacionadas à minha condição de professora universitária, tendo que proporcionar empoderamento aos membros da comunidade, através de conhecimentos da minha área de atuação, implementando, por exemplo, um curso de computação para jovens ou para professoras da escola local, apoio pedagógico na escola ou mesmo um curso ministrado por algum colega de trabalho.

Durante a conversa com os coordenadores, propus a implementação de um levantamento da história e de memórias da comunidade, a exemplo de outros projetos similares já desenvolvidos por mim com alunas da universidade na qual ministrava aulas de Metodologia da História e da Geografia, no curso de Pedagogia. Ao relatar sobre essa proposta de projeto, os coordenadores aprovaram a ideia e finalizamos nossa conversa marcando uma data para a apresentação do projeto à comunidade.

Ao final do primeiro contato, tive a impressão de que já tinha sido dado, com sucesso, o primeiro passo para o acesso e que, para ganhar de vez o acesso à comunidade, novos passos deveriam ser dados de maneira gradual e contínua, uma vez que a adesão ao projeto pelos grupos da comunidade seria crucial para alcançar pleno acesso ao campo.

A seguir, explicitarei o processo de acesso à comunidade por meio da apresentação e da implementação do projeto sobre a história e a memória da comunidade quilombola.

4.6 Projeto memórias e histórias da comunidade quilombola: passaporte para o acesso ao campo

Segundo Walford (2008), o acesso ao campo é um processo de negociação e estabelecimento de confiança mútua que pode ser rescindido a qualquer momento pelos pesquisados. Esse autor afirma ainda, que o acesso é reconhecidamente um processo difícil e sua complexidade pode requerer alguns compromissos por parte do pesquisador, não só para ganhar, mas para manter o processo de acesso ao campo. Com esse entendimento, planejei um projeto que focalizasse a história da cultura material, dentro dos domínios da vida cotidiana da comunidade quilombola.

O projeto teve como objetivo a coleta, a organização, a análise e a disponibilização das histórias e memórias das relações da vida humana com a materialidade que a cerca.

No dia marcado para apresentação do projeto para determinados membros da comunidade, estavam presentes as acadêmicas do curso de Pedagogia de uma faculdade próxima à comunidade, grupo denominado de “as universitárias”, e os adolescentes do Projovem, perfazendo um total de 35 pessoas.

A reunião aconteceu no galpão da escola da comunidade. Fazia um calor intenso, mas todos estavam atentos à proposta de implementação de um projeto na área de História. Demonstrei todas as ações do projeto, que teria como produto final um pequeno documentário de suas tradições culturais, baseadas em histórias contadas pelos sujeitos históricos da comunidade quilombola. Ao final dessa apresentação, perguntei se tinham gostado; alguns ficaram calados e outros responderam que sim, mas todos concordaram em participar do projeto. Fiquei intrigada com uma aceitação assim, tão tranquila, de todos ali presentes. Não consegui perceber, naquele momento, se aquela aceitação seria pelo fato de o coordenador estar presente ou se realmente gostaram da proposta de realização de um documentário a respeito da comunidade. De acordo com Tura (2011), nos primeiros contatos há a tensão gerada na interação entre observador e observado e os sujeitos tendem a mostrar um comportamento ou apresentar um discurso que lhes pareça ser do agrado ou da expectativa do observador. Por outro lado, pode-se ver também como o pesquisador se envolve na busca de elementos que o ajudem a interpretar o que está acontecendo ali, como propor algo que seja de efetivo interesse da comunidade a ser pesquisada e, ao mesmo tempo, que possa criar condições para a realização da pesquisa.

A escolha dos dias dos encontros para a execução do projeto fez emergir outra tensão, em decorrência das datas e dos horários para as próximas reuniões, já que algumas das universitárias não concordaram com as datas propostas e cogitaram não participar, mas chegou-se a uma conclusão que foi acatada por todas: os encontros seriam aos domingos pela manhã. Ocorreu-me a dúvida se as universitárias estariam empenhadas realmente em participar de um projeto aos domingos pela manhã, que não lhes traria recompensas imediatas, dado que, nas minhas experiências como professora universitária, qualquer possibilidade de marcar um encontro com as acadêmicas aos domingos era totalmente rejeitada por quase todos da turma.

Apesar de não ter confirmado o primeiro encontro de domingo, ao chegar ao local, na hora marcada, deparei-me com a presença de todas as universitárias, demonstrando seu interesse pelo projeto.

O projeto intitulado “Comunidade Quilombola Paineiras: memórias e histórias” teve como objetivo principal a coleta e a organização dessas histórias e memórias num pequeno documentário sobre suas tradições culturais, baseadas em histórias contadas pelos sujeitos históricos da comunidade de Paineiras. O trabalho de coleta de informações foi realizado pelos próprios integrantes da comunidade. Foram, ao todo, quatro encontros entre estudos, oficinas e apresentação da coleta de dados realizada pelo grupo. Uma parte interessante do projeto foi a apresentação da história local e da cultura material a partir de utensílios usados pelos membros da comunidade. Essas apresentações foram gravadas e editadas, transformando-se num vídeo da comunidade, conforme previa o projeto.

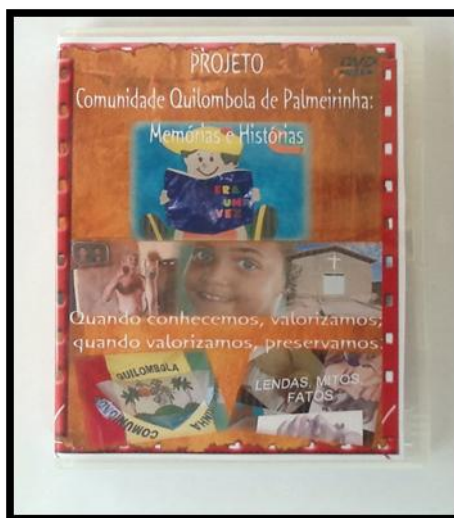


Figura 6: Capa do vídeo da comunidade de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O vídeo foi apresentado a toda a comunidade por ocasião da formatura dos adolescentes do Projovem, tendo uma ótima aceitação dos que participaram diretamente do projeto e da comunidade quilombola em geral. Nesse evento, depois da apresentação do vídeo, constatei a satisfação do líder da comunidade, por sua fala, quando disse que eu tinha me transformado em uma ‘pesquisadora quilombola’. Fiquei emocionada e senti-me como parte da comunidade, incorporando-me aos grupos daquela comunidade de maneira muito peculiar, participando da reconstrução da sua história, mas tendo uma posição definida como pesquisadora, conforme afirma Tura: “a grande transformação ocorre no momento em que o pesquisador verifica que o campo o acolhe, que ele começa a fazer parte do grupo, o que não exclui a situação de ter bem delimitada sua posição no espaço social” (TURA, 2008, p. 194).

Finalizado esse projeto, dei continuidade ao processo de imersão no campo de pesquisa, investigando, como já dito, sobre as práticas de leitura e de escrita no uso do computador e da internet. Acredito que novas maneiras de ganhar acesso ao campo surgirão em decorrência de maior tempo de permanência no campo e de um relacionamento mais próximo com os participantes da pesquisa, visto que o acesso nunca é total, podendo ser considerado como um processo contínuo, no qual o pesquisador é gradualmente habilitado para passar de uma permissão inicial e estabelecer uma relação menos restritiva e de maior confiança com os pesquisados (WALFORD, 2008). Após a descrição e a análise do processo de negociações para ganhar acesso ao campo, passo a descrever o processo de imersão no campo de pesquisa, o cotidiano da comunidade através das tradições e religiosidade em Paineiras

CAPÍTULO 5

Processo de imersão na comunidade quilombola

Para a elaboração de uma antropologia interpretativa, Clifford Geertz (1989) propõe o que o antropólogo entende como uma boa etnografia a capacidade de distinguir o piscar de olhos de uma piscadela marota. Esse autor define como uma “descrição densa”, em inglês, *thick description* (GEERTZ, 1989) o fazer etnográfico.

A partir de uma descrição densa, este capítulo tem como objetivo desvelar a realidade observada, cujas análises pretendem caracterizar a imersão da pesquisadora na comunidade quilombola. Tendo como linha de análise os pressupostos da observação etnográfica participante, a descrição densa visa desvelar a multiplicidade de significados que são construídos e reconstruídos localmente pelos participantes do Telecentro, localizado na área central da comunidade. Com base na descrição densa, almeja-se a perspectiva êmica, na qual se privilegia o ponto de vista que os participantes têm do contexto social em que se inserem. Assim, a perspectiva êmica para o entendimento das práticas de leitura e de escrita no contexto digital dos membros da comunidade quilombola torna visível o como, o quando, o onde e para que os participantes usam as tecnologias e seu significado associado às práticas dos letramentos locais. Tendo como base a descrição densa da realidade observada, optei neste capítulo por demonstrar minha inserção no campo de pesquisa, o ritmo do cotidiano da comunidade de Paineiras, com suas tradições e religiosidades. Outro aspecto analisado são as “reações de estranhamento do pesquisador”, as dificuldades de me fazer uma *insider* no campo de pesquisa.

5.1 Em busca de um lugar para ficar

Na pesquisa etnográfica há a expectativa de que o pesquisador conviva no local e permaneça nele por tempo suficiente para a coleta de dados, tendo como foco seu objeto de estudo. A partir dessa premissa, ponderei que meu tempo no campo seria prolongado e por isso eu deveria buscar meios de permanecer na comunidade por alguns dias da semana para imersão na vida diária da comunidade, com vistas a obter qualidade nas informações coletadas, além de me poupar das constantes viagens para aquele local. Dessa forma, iniciei uma busca de informações para conhecer um lugar onde fosse

possível eu me hospedar para permanecer na comunidade. Nessa busca, fazendo contatos com pessoas da comunidade, Edmar, um dos líderes e coordenador de projetos da comunidade de Paineiras, ofereceu-me sua casa, onde eu poderia permanecer durante toda a pesquisa. Diante dessa perspectiva, planejei uma viagem para conversar e conhecer as possibilidades de essa proposta ser concretizada, ou seja, morar na casa do Edmar durante o processo de coleta de dados.

No dia 16 de março de 2013, saí às 7h, em viagem para o município onde se localiza a comunidade quilombola. O objetivo da viagem era conversar com Edmar sobre a possibilidade de morar em sua casa, que fica situada nessa comunidade. O convite para morar em sua casa já havia sido feito pelo coordenador; no entanto, a casa estava em construção, tendo como previsão de plenas condições de moradia somente no mês abril de 2013, o que poderia atrasar o processo de imersão no campo.

Em conversas anteriores com o coordenador Edmar, percebi que o término da construção poderia demorar muito e como eu estava ansiosa para começar a imersão no campo de pesquisa, resolvi ir ao seu encontro para verificar *in loco* a situação da casa e planejar melhor minha permanência na comunidade. Fiquei preocupada com minha permanência nessa casa, visto que o coordenador havia me informado que, após o término da construção, a casa ficaria à minha disposição e eu moraria nela sozinha. Assim, fiquei pensando se seria conveniente ficar sozinha numa casa, mesmo que por alguns dias da semana, em uma comunidade até então pouco conhecida por mim.

Resolvi verificar o local da casa e as condições que eu teria que enfrentar ao optar por ficar na comunidade durante o processo de pesquisa no Telecentro. Confesso que estava entusiasmada com a possibilidade de ficar na comunidade por alguns dias, passar alguns momentos no campo, sair um pouco de minha rotina de casa e das viagens a Belo Horizonte, em função dos estudos de doutorado.

Liguei antecipadamente para o coordenador da comunidade e marcamos o dia da visita à sua casa. No dia dezesseis de março saí de Montes Claros às sete horas da manhã e fui dirigindo meu carro para o município no qual situa se a comunidade quilombola.

A cidade sede do município da comunidade quilombola é de pequeno porte e fica à beira do rio São Francisco, com cerca de 10.000 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010¹⁶). A cidade tem o traçado de uma

¹⁶ Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/234RN>. Acesso em: 30/05/2014.

avenida principal com as ruas interligadas a essa avenida. Segui a avenida principal, parei o carro e liguei para o coordenador que me pediu que o esperasse em frente ao último trailer daquela avenida. Assim fiz e fiquei no carro esperando, apreciando a paisagem, as pessoas, o comércio, os meios de transporte e constatei como o cavalo ainda era um meio de transporte usual naquele lugar, pois muitas pessoas transitavam pelas ruas da cidade com aquele animal. Fiquei observando também dois senhores mais velhos conversando e rindo bastante; a conversa estava descontraída, dessas que não se veem mais na paisagem dos grandes e agitados centros urbanos. Comecei a achar graça da espontaneidade daqueles que conversavam dando altas gargalhadas.

O coordenador chegou de motocicleta; desci para cumprimentá-lo e fomos para um ponto comercial em reforma, onde encontramos Cilene, presidente da Associação de Remanescentes Quilombolas de Paineiras- ARQUIP, em um lugar na parte dos fundos, que mais parecia um escritório. Cilene estava falando ao telefone. Ao terminar a conversa, cumprimentamo-nos e começamos a conversar sobre os projetos com os quais a ARQUIP estava envolvida, como o da horta comunitária. Em seguida, entramos todos no carro e fomos para Paineiras conversando sobre vários assuntos.

Chegamos a Paineiras por uma estrada que passava atrás da casa que Edmar estava construindo. Descemos e fomos ver a casa. Percebi que ainda faltava muito para terminar de fato a construção (parte do telhado, piso, instalações sanitárias, instalação de pia da cozinha, projeto elétrico, área do tanque). Edmar e Cilene sempre demonstraram muita receptividade em relação à minha hospedagem na casa. Disseram que faltava pouco, que o piso seria colocado naquela semana e que, no início de abril, a casa estaria pronta. Disseram ainda que eles teriam que terminar a mesma, pois tinham um prazo para isso, estabelecido pelo Projeto Minha Casa, Minha Vida Rural.

Ao concluir que não teria condições imediatas para me instalar ali, relatei a Cilene que estava um pouco ansiosa para fazer a pesquisa no Telecentro. Então em um ato de extrema receptividade, segundo minha percepção, Cilene me ofereceu sua própria residência, onde seus irmãos moravam, mas disse que não sabia se eu ficaria à vontade, pois nela moravam somente homens. Eu lhe agradei dizendo, sinceramente, que não me sentiria à vontade, como ela mesma dissera, em ficar ali. Por falta de outra opção, disse à Cilene que eu não tinha essa pressa toda para ir a campo, pois ainda havia prazo para a realização da pesquisa.



Figura 7: Casa do Edmar em construção.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Enquanto Edmar olhava a casa, eu e Cilene trocamos informações sobre o Telecentro e ela me disse que em janeiro de 2012 tinha havido uma chuva muito forte inundando o Telecentro e danificando muitos computadores e a internet. Relatou que a Associação (ARQUIP) havia feito uma pequena reforma no local para sanar problemas de goteiras e outros danos causados pelas chuvas e que já haviam consertado os computadores e restabelecido a internet. Disse ainda que o Telecentro ficava fechado a maior parte do tempo e que enfrentava muitas dificuldades para organizar horários de funcionamento, uma vez que não havia um funcionário para atender às demandas de uso do local. A chave ficava sob responsabilidade de uma pessoa em Paineiras, o que gerava, às vezes, muita confusão com o empréstimo ou mesmo com a recusa do empréstimo da chave. Cilene relatou que estava esperando minha chegada para organizar essas questões do Telecentro e ventilou a possibilidade de fazer uma chave para que, durante o processo de coleta de dados, eu ficasse responsável por receber as pessoas que quisessem frequentar o Telecentro. Eu me coloquei à disposição para organizar os horários durante o período da pesquisa. Conforme relatado por Cilene, poucas pessoas frequentavam o Telecentro, em consequência da falta de um horário de funcionamento, sendo que as frequentadoras mais assíduas, segundo ela, eram as universitárias. Fiquei preocupada com a baixa frequência no Telecentro e se esse fato poderia dificultar a coleta de dados da pesquisa.

Ao sairmos da casa de Edmar, para irmos para a região central de Paineiras, encontramos uma moça que foi apresentada como responsável pela chave do Telecentro. Clara morava perto da casa que o Edmar estava construindo. Eu me apresentei e conversamos um pouco sobre o local onde ela morava, a distância do Telecentro e logo perguntei sobre o que me afligia: a frequência dos usuários ao Telecentro. Clara me disse que, em média, 10 pessoas frequentavam o Telecentro diariamente. Com isso fiquei mais tranquila sobre as questões relacionada à pesquisa. Despedimo-nos e continuamos a caminhada até o Telecentro.

Chegamos à região central da comunidade quilombola de Paineiras, onde estão situados a igreja, o posto de saúde, o Telecentro, a escola e um espaço plano, usado como campo de futebol.



Figura 8: Área central da comunidade Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 9: Igreja da comunidade Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 10: Centro de Saúde da comunidade Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 11: Campo de futebol da comunidade Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fomos direto para o Telecentro, para que Cilene e Edmar mostrassem o espaço, as máquinas, o funcionamento delas e do ar condicionado. Constatei que os computadores estavam funcionando e, para o meu alento o ar condicionado também, já que o calor, naquele dia, estava em torno dos 37° graus centígrados.

Em seguida, rumamos para a escola onde fomos recebidos pela nova diretora, que nos encaminhou para uma salinha próxima à secretaria da instituição. Edmar fez minha apresentação dizendo que eu faria uma pesquisa no Telecentro. A diretora mostrou-se receptiva, mas não perguntou detalhes da pesquisa; mostrou os computadores novos que haviam chegado: 5 computadores sem acesso à internet que, segundo a diretora, ficavam à disposição dos professores.

Sáímos da escola e Edmar me chamou para irmos para “as pedras”; fiquei sem entender do que se tratava, pensando se iríamos conhecer outro lugar. Quando Edmar percebeu que eu estava confusa, disse: *Vâmo pra Pedras, moça!*. “As pedras” é como os moradores da comunidade denominam a cidade sede do município. Então entendi que Edmar estava me chamando para voltar para a cidade. Ressalto aqui as diferenças no registro da língua oral, identificadas nas variações geográficas. Apesar de pesquisadora e pesquisados estarem em uma mesma região, o modo de falar foi um fator impeditivo em alguns momentos para o bom entendimento das discussões. Por vezes não entendia o que eles estavam falando, pelo modo rápido de falar ou por algumas expressões do vocabulário local.

Quando o deixei em casa, ainda estava preocupada com a indecisão de onde ficar para a realização da pesquisa e cogitei a possibilidade de ficar em um hotel até a casa ficar pronta. Imediatamente Edmar não concordou e disse que tinha a casa de uma tia dele, a casa de Dona Teca, em Paineiras. Disse ainda que a casa tinha muitos quartos, quatro, e que eu poderia ficar lá por um tempo pagando uma pensão até a casa dele ficar pronta. Ele disse que ia conversar com ela (Dona Teca) sobre essa possibilidade e que depois me daria um retorno. Eu lhe agradei e disse que se ela aprovasse eu ficaria lá só por um tempo.

Na viagem de volta a Montes Claros, tive sensações antagônicas. A satisfação de estar me aproximando mais do campo de pesquisa, mas também certo receio de não saber encaminhar as observações e as análises quando da observação participante. Pensei na responsabilidade da realização de uma pesquisa etnográfica e que eu deveria me preparar um pouco mais, uma vez que essa metodologia não se configura apenas

numa experiência de trabalho de campo, mas numa complexa rede de interpretação na busca de entendimento do outro.

5.2 A casa de Dona Teca

Passados quinze dias da última viagem a Paineiras, pensei em ligar para Edmar e conversar sobre minha estadia na comunidade. A casa de Edmar, como constatado na última viagem, demoraria a ficar pronta e eu estava ansiosa para iniciar a imersão no campo e, de certa forma, preocupada com os prazos da pesquisa. Resolvi então, no dia sete de abril de 2013, ligar para Cilene e agendar uma visita. Eu estava empenhada em resolver a questão do lugar onde ficar. Portanto, liguei e conversei com ela sobre a possibilidade de ficar em outro local, como no hotel; disse ainda que Edmar tinha aventado a possibilidade de eu ficar na casa de Dona Teca, uma moradora de Paineiras, tia de Edmar. Cilene se opôs quanto a minha estada no hotel, dizendo que eu poderia ficar mesmo na casa de dona Teca; essa seria uma boa opção. No entanto, eu expressei desejo de ir a Paineiras verificar a disponibilidade de Dona Teca em me receber, como também o de conhecer o local em que iria ficar. Cilene compreendeu e marcamos nosso encontro para o dia 10 de abril de 2013, às nove horas, no mesmo local onde tínhamos nos encontrado na viagem anterior, ou seja, em frente ao último trailer da avenida.

No dia dez de abril de 2013, fui para a cidade que fica próxima à comunidade. Chegando à cidade, fui para o ponto comercial em reforma para as futuras instalações do restaurante “Coisas do Quilombo”, conforme combinado com Cilene. Entrei nesse local e encontrei Cilene, ao fundo, em uma salinha. Ela estava sentada em uma mesa coberta de papéis e pastas, digitava em um computador (*notebook*). Eu a cumprimentei e perguntei se atrapalhava o trabalho dela que, gentilmente, disse que não; estava só vendo umas “coisas” no computador e que ali não era mais o escritório; o ponto comercial seria transformado em um restaurante.

Fazia muito calor, por isso fomos com o carro com o ar condicionado ligado. Passamos pela estrada que beira o rio, de difícil acesso, mas que fica mais perto para se chegar à comunidade de Paineiras. Chegamos a Paineiras e fomos direto para a casa de dona Teca, que ficava um pouco distante da área central da comunidade. Na ida para a casa de dona Teca, encontramos-nos com Edmar. Paramos e conversamos um pouco. Edmar disse que estava vindo da casa de dona Teca e ela não se encontrava lá, pois tinha saído para ir ao posto de saúde. Eu logo fiquei preocupada e pensei que não daria

mais certo se, por ventura, ela estivesse doente. Mas Edmar logo avisou que não era nada grave; o motivo é que naquele dia havia médico no Posto de Saúde e a comunidade aproveitava para uma consulta ou levar resultados de exames.

Fomos para a casa de Dona Teca, a convite do Edmar, para conhecermos a casa. Paramos o carro na frente da casa, abrimos uma cancela e depois um colchete¹⁷ complicado de abrir. Descemos do carro e entramos na casa. Encontramos uma moça que estava limpando a casa e Edmar disse que era a ajudante de Dona Teca. A ajudante disse que ela tinha saído para ir ao Posto de Saúde, informação antes apresentada por Edmar. Eu estava tão ansiosa para conhecer a casa, que cumprimentei a funcionária com um bom dia; pedi licença e entrei atrás do Edmar.

Ao descer do carro, diante da casa de Dona Teca, avista-se uma varanda na frente. A varanda possui um banco, uma cadeira de plástico branca e uma porta que dá acesso ao interior da residência. Ao entrar, vê-se uma sala com um sofá de três e outro de dois lugares, uma cadeira branca de plástico, um móvel com prateleiras onde ficavam uma televisão, um aparelho de DVD player, porta retratos e um jarro com flores de plástico.



Figura 12: Sala de estar da casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 13: Cozinha da casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A casa possui quatro quartos ligados à sala, sendo dois quartos de um lado e dois de outro. Ao passar por essa sala, há uma sala menor com uma porta de acesso à cozinha. Na cozinha há uma mesa, um fogão a gás, um fogão à lenha e uma prateleira

¹⁷ Colchete ou tronqueira: abertura na cerca para passagem de gado.

onde se guardam pratos, talheres e vasilhas, com as tampas penduradas na parede. Ao sair da cozinha, vê-se o quintal e, caminhando à direita, rente à casa, há um banheiro com uma porta sanfonada branca. Dentro do cômodo do banheiro, há uma pia, um vaso sanitário e, na parte do banho, há um cano para saída de água sem o chuveiro. O banheiro fica fora da casa. Ao observar a casa, percebi que tinha sido realizada uma reforma mais recente, pois a casa ainda não estava pintada e o telhado dos quartos era novo, enquanto os telhados da cozinha, da sala ao lado e do banheiro estavam cobertos com telhas antigas, escurecidas pela fuligem do fogão à lenha. A casa é toda cercada por frutíferas (cítricos, principalmente); há muitas plantas ornamentais na varanda da frente e ao redor da casa. Ao lado, há uma caixa d'água doada pelo Governo Federal.

A casa de Dona Teca era ampla e aconchegante. Gostei da casa e do quarto onde poderia dormir, porém não me agradei do banheiro, que ficava fora da casa. Não me importei de tomar banho de água fria, isso seria fácil com o calor que faz em Paineiras. Mas quando Edmar e Cilene me mostraram o banheiro, eu perguntei se havia muita perereca¹⁸ e Cilene foi categórica respondendo: “*Claro que tem!!! Cê já viu banheiro de roça sem perereca?!!*” Eu sorri por fora e gelei por dentro. Nesse momento fiquei apavorada, mas procurei não demonstrar; fiquei pensando em como seria ir ao banheiro no meio da noite, com pererecas lá dentro. Eu não teria coragem de entrar. Senti um profundo medo de, em função disso, não dar certo. Comecei até a desejar que Dona Teca não aceitasse minha estadia. Meu estranhamento foi maior do que eu imaginava, pois já era acostumada a ficar em casas no meio rural; frequento e me hospedo em casas de fazendas da região semelhantes à de Dona Teca, sem problema algum, mas sempre com o banheiro dentro de casa.

Depois de me acalmar com o problema do banheiro, voltei a ficar entusiasmada e disse que ficaria lá tranquilamente, desde que Dona Teca aprovasse minha estadia. Não fiquei preocupada, pois pensei que seria mais importante ter um lugar onde ficar naquele momento.

O fato de Dona Teca não estar em casa nos fez pensar em ir procurá-la no Posto de Saúde onde ela se encontrava para uma consulta. Entramos no carro novamente para irmos até lá e, nessa oportunidade, acertar as condições de minha estadia em sua casa.

¹⁸ Perereca-do-banheiro: nome científico *Scinax fuscovaria*. É uma espécie comum, que se adaptou muito bem a ambientes antropizados e é comumente encontrada em banheiros, ralos e instalações hidráulicas, o que lhe dá o nome popular de perereca-do-banheiro. Animal anfíbio, de pequeno porte, com cerca de 5 cm. Ocorre no sudeste e sul do Brasil. Tem hábitos noturnos e se alimenta de insetos e aranhas. Disponível em: <http://herpeto.org/scinax-fuscovarius/>. Acesso: 22/04/2014.

Mas ao andarmos um pouco de carro, logo encontramos Dona Teca vindo pelo caminho com um chapéu de palha na cabeça. Dona Teca é uma senhora negra de setenta e quatro anos, mas que aparenta ter bem menos. Segundo relato do Edmar, seu sobrinho, ela tem 11(onze) filhos e, como ele disse, todos já encaminhados na vida, nenhum morando em sua casa. Edmar a descreveu como a melhor pessoa que ele já conhecera, melhor que a mãe dele. Nascida e criada em Paineiras, nunca pretendeu sair de lá. Tem mais ou menos quatro alqueires¹⁹ de terra, local onde fica sua casa e as de três filhas e dois filhos.

Ao nos encontrar com Dona Teca, paramos o carro e ela olhou para mim. Cumprimentei-a e disse-lhe, em tom de brincadeira, que tinha vindo para me hospedar na casa dela. Ainda sem saber, ela olhou para dentro do carro e sorriu dizendo que poderíamos ficar sim. Quando ela viu Edmar no banco de trás, sorriu para ele. Convidei-a para entrar no carro. Ela entrou; eu me apresentei e brinquei que Edmar estava arrumando confusão para ela. Ela sorriu abertamente.

Seguimos para a casa de Dona Teca e, ao chegarmos, ficamos na varanda. Dona Teca nos convidou para entrar, só que o Edmar disse que na varanda estava bom e eu reforcei, dizendo que Edmar já tinha me apresentado a casa.

Então sentamos no banco. Dona Teca entrou em casa. Aproveitei esse momento a sós com Cilene e Edmar para lhes pedir ajuda na condução da negociação da minha estadia lá. Eu disse que pagaria mensalmente certa quantia. Cilene informou-me que Dona Teca não aceitaria dinheiro, mas uma ajuda com mantimentos. Confesso que achei estranho levar mantimentos ou uma feira, já que, em minha concepção, seria como uma pensão em que a pessoa paga uma mensalidade para se hospedar e se alimentar. A princípio fiquei pensando em como fazer isso, se seria uma feira de verduras e carnes ou se seria tudo de que uma casa necessitava, incluindo materiais de limpeza.

Dona Teca voltou e se sentou conosco no banco. Edmar explicou para ela que eu era professora e iria ajudar no Telecentro com cursos para as professoras e que faria também uma pesquisa. Explicou ainda que, como a construção da casa dele não tinha acabado, ele precisava arranjar um local para eu ficar.

Expliquei para Dona Teca que minha pesquisa exigia que eu ficasse no Telecentro o dia todo e disse em tom de brincadeira que eu não ia incomodar tanto.

¹⁹ Um alquere representa 4,84 hectares na região do Norte de Minas.

Edmar falou que ela não precisaria mudar sua rotina por minha causa e eu reforcei a fala dele. Dona Teca colocou algumas condições para a minha permanência em sua casa.

Nesse momento da explicação de Edmar, fiquei preocupada com o fato de ele ter dito que eu iria ministrar cursos para professores. Eu e Edmar não havíamos conversado sobre cursos a serem ministrados para professores; não tinha esse planejamento até então, por isso me assustei com essa possibilidade. Nesse momento fiquei com muitas dúvidas sobre minha pesquisa: será que eu deveria ministrar um curso em Paineiras? Qual curso iria ministrar? Com qual objetivo? Será que teria condições de ajudar e de me comprometer tanto com essa comunidade? Essas foram preocupações registradas no meu diário de campo.

Dona Teca pediu-me, inicialmente, que eu a ajudasse com as verduras, uma vez que ela tinha dificuldade para comprar. Os moradores da comunidade fazem as compras de verdura e mantimentos para a casa na cidade mais próxima. Em Paineiras, há um pequeno armazém com poucas variedades de mantimentos. Em seguida, disse ainda que não sabia se eu iria gostar da comida, que era sem sal e sem gordura. Eu lhe disse que não haveria problema, pois também não podia comer alimentos gordurosos. Percebi que ficou um pouco insegura por causa da comida. Também se referiu à sua pobreza como fator de incômodo, dizendo que eu poderia ficar se eu não me incomodasse com a pobreza e repetiu essa frase por várias vezes. Essa afirmação contínua da sua pobreza como algo que me incomodasse parece-me estar relacionada, por um lado, à representação da pobreza como algo inadequado para uma pesquisadora com boas vestimentas e que possui um automóvel, aparentando-se como uma pessoa de boa condição na hierarquia social. Por outro lado, pode relacionar-se à construção da sua subjetividade vinculada a uma matriz histórico-cultural, fruto de uma estrutura racista, somada à exclusão social que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA; GOMES, 2006). Segundo Leite (2000), as comunidades remanescentes de quilombos fazem parte de um grupo social pertencente a um quadro de agravante de pobreza rural e exclusão social por serem, muitas vezes, invisíveis às ações governamentais que resultam na melhoria da qualidade de vida, ensino e saúde para a população quilombola.

Nessa conversa, eu disse que não me incomodaria de forma alguma e que ela me ajudaria demais permitindo a minha estadia em sua casa. Assim, ficamos acertadas que eu levaria uma feira para ajudar nas despesas. Depois de acertado esse aspecto, fomos ver o entorno da casa, as plantas que ela cultivava, como Onze Horas (flor da família

das *Portulacaceae*), Alamanda (*Allamanda cathartica*), Veludo (*Celosia argentea L*) e muitas outras.



Figura 14: Casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 15: Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 16: Jardim da casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 17: Detalhe do jardim da casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na saída eu me despedi e pedi licença para tirar uma foto dela na frente da casa, obtendo sua permissão. Expliquei que para minha pesquisa precisava registrar e guardar todos os momentos, inclusive aquele momento que era, especialmente para mim, muito importante.

Combinei com Dona Teca que chegaria segunda-feira, por volta das três horas da tarde, e perguntei se não haveria problema em chegar nesse horário. Respondeu-me que não e que eu poderia ir sem problema. Despedi-me agradecendo pela confiança em permitir minha presença em sua casa. Dona Teca tornou a dizer que se eu não me importasse com a pobreza eu poderia ficar. Tranquilei-a quanto a isso. Nós nos despedimos e fomos eu, Edmar e Cilene de volta para a cidade.

5.3 Entra menina, a casa é sua!

Conforme havia combinado com Dona Teca, no dia 15 de abril de 2013, organizei minha viagem para Paineiras. Consegui sair às 15h30min. As providências, como fazer as malas e ir ao banco acabaram atrasando a viagem. Não queria sair do aconchego da minha casa para enfrentar uma situação nova. Saí muito triste e nem observei direito quando peguei a estrada em direção à Januária. Tudo transcorreu bem durante a viagem, apesar da chuva em alguns lugares. Cheguei à entrada da estrada de terra que vai para Paineiras exatamente às dezessete horas e cinquenta e quatro minutos. Ao pegar o sentido para a comunidade de Paineiras, a estrada apresentou más condições de tráfego; muitas poças d'água devido às intensas chuvas que caíram na região naquele mês, havendo a possibilidade de, naquele momento, o carro ficar atolado na lama. Fiquei muito nervosa e preocupada, visto que a lama estava muito alta. Na estrada para a casa de Dona Teca, a situação piorou, apesar de o tráfego de carros não ser intenso, mas por haver maior tráfego de animais. Antes de chegar à casa de Dona Teca, deparei-me frente a uma cancela, onde havia um atoleiro; tentei em vão passar com o carro, que ficara preso no lamaçal. Fiquei desesperada e, na agonia, acelerava o carro para frente, sem sucesso. Quando engatei a ré consegui sair. Pensei que a casa de Dona Teca estivesse perto; encostei o carro em um lugar, tirei algumas malas para ir a pé. Foi quando passou um trator, cumprimentei o motorista, mas ele seguiu tranquilamente. Fui andando, atravessei a cancela e encontrei o tal motorista do trator. Perguntei se a casa de Dona Teca era aquela que estava perto, ele disse que não, que ficava mais à frente. Perguntou-me se eu era a moça que ia ficar uns tempos lá. Confirmei. Indaguei-lhe o nome; respondeu-me que se chamava Neca. Perguntei se ele poderia ajudar-me com o trator, caso meu carro ficasse atolado novamente na lama. Neca disse que sim, mas que eu não atolava, era só passar "*mais ligeiro*". Neca foi comigo até a cancela e eu consegui passar com o carro. Fiquei mais tranquila; agradei, peguei minha bagagem

que tinha deixado em cima de um carro de boi, coloquei-a dentro do carro novamente e fui seguindo a estrada em direção à casa de Dona Teca.

Cheguei à casa de Dona Teca e vi que estava toda fechada. Saí do carro e bati palmas para chamar. Ela logo saiu para me receber e disse: “*Entra menina, a casa é sua.*” Cumprimentei-a e perguntei se achava que eu não iria. Ela negou minha indagação e disse que havia desmarcado uma consulta na cidade para me esperar. Eu me desculpei pela demora e falei que não precisava ter desmarcado uma consulta, pois teria tranquilamente esperado por ela. Ela enfatizou seu desejo de me esperar por isso havia desmarcado a consulta.

Entrei na casa e ela me mostrou o quarto, que já estava arrumado; mostrou-me ainda uma mobília perto da cama que ela havia colocado. Deixei meus pertences dentro do quarto e levei para cozinha a feira que havia comprado. Dona Teca havia dito anteriormente que era diabética e por isso não poderia comer alimentos com açúcar e gordura. Assim, comprei leite desnatado, pão integral, verduras, frutas como banana, maçã e melancia. Ela me agradeceu falando que eu tinha comprado muita coisa, fiquei com uma sensação de que ela aprovara a escolha dos alimentos.

Depois de organizar a feira, ficamos conversando sobre a viagem. Falei sobre o novo conhecido, Neca, seu filho. Dona Teca gostava de uma prosa! Falou sobre seus filhos e filhas, sobre seu marido e contou-me um pouco da sua vida. Eu também contei como era minha vida em Montes Claros; falei dos meus filhos e dos estudos. Ao fim da conversa, Dona Teca se ofereceu para fazer o jantar, mas eu falei que não precisava, pois faria só um lanche. Ela informou-me que também não jantava.

Ao anoitecer, por volta das dezoito horas, Dona Teca liga a televisão para rezar o Terço Bizantino. Dona Teca é da religião católica e coordena as novenas e as festas da igreja de Paineiras. É muito respeitada pelos seus pares na igreja e na comunidade. Após rezar o Terço, gosta de um programa de jornalismo sensacionalista. Ficamos conversando sobre a violência nas cidades. Perguntei sobre a incidência de violência no meio rural; respondeu-me que não havia esse problema, que em Paineiras era muito tranquilo. Poucos foram os casos de violência na comunidade, os quais eram praticados pelas pessoas que moravam fora e tinham parentes na comunidade.

Como já era noite, resolvi tomar banho, mas antes pedi para Dona Teca verificar se no banheiro havia perereca. Ela foi ao banheiro e verificou que não havia nenhuma perereca lá. Fiquei tentando pensar em uma solução para não ficar incomodando Dona Teca com o meu medo de pererecas, mas não consegui pensar em nada. Perturbou-me

saber que, sempre que fosse preciso ir ao banheiro, teria que incomodar alguém. Fui tomar banho morrendo de medo das pererecas, mas não vi nenhuma. De fato, a água era fria, mas como o calor era intenso o banho foi um momento refrescante.

A nora, Artenísia, que mora ao lado da casa da sogra, veio nos visitar com os dois filhos: Elias, 3 anos, e Noely, 6 anos. Todas as noites Artenísia e seus filhos dormiam na casa de Dona Teca, a pedido dos filhos; caso houvesse algum problema, a nora estaria lá para socorrer a sogra. O fato de Artenísia dormir na casa me deu um alento, já que as temidas pererecas têm hábitos noturnos e o problema seria somente à noite, período em que Artenísia estaria em casa e poderia me ajudar tirando-as do banheiro. Talvez essa fosse uma solução viável para meu medo.

Depois do banho, sentei para assistir à televisão com Dona Teca. Estava passando o jornal das 19 horas. Estávamos conversando sobre as notícias, quando Artenísia chegou com os filhos. Assistimos à novela e, por volta das dez e trinta da noite, fomos dormir. Eu queria escrever o diário de campo, mas percebi que todas as luzes da casa tinham sido apagadas. Dona Teca me ofereceu um mosquiteiro dizendo que, às vezes, cai bichos do telhado. Achei aquilo meio estranho, e disse que não precisava. Mas quando estava deitada na cama vi a quantidade de bicho e fiquei apavorada com a certeza de que na manhã seguinte iria pedir o que me havia sido oferecido.

Acordei depois de uma noite de sono difícil. Fiquei com medo dos bichos, estranhei a cama, os barulhos da noite, o silêncio da casa. Acordei a noite toda, uma vez que me dominava o pensamento de que algum bicho poderia cair em cima de mim. Percebi que não estava preparada para uma pesquisa no meio rural. Nesse momento, uma ansiedade tomou conta de mim e pensei em desistir de tudo, visto que seria quase impossível permanecer ali por muito tempo.



Figura 18: Quarto da casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 19: Quarto da casa de Dona Teca.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O relógio despertou às seis horas e vinte minutos, mas eu já estava acordada. Levantei-me e vi que Dona Teca já estava na cozinha fazendo o café. Desejei-lhe um bom dia. Ela me perguntou se eu tinha dormido bem. Eu disse que razoavelmente, pois fiquei com medo de bichos e que ia precisar de um mosquiteiro porque tinha muitos bichos. Ela informou que tinha dois mosquiteiros guardados e que ia mandar instalar um para mim. Depois de escovar os dentes e tomar o café que Dona Teca preparara, arrumei-me para ir para o Telecentro. Dona Teca me falou de um caminho mais perto, fui caminhando em meio a vacas, porcos até uma porteira que deveria ser aberta.



Figura 20: Estrada de acesso ao centro de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 21: Estrada de acesso ao centro de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando voltei do telecentro, por volta de 11h30min., o almoço já estava pronto no fogão à lenha. A comida era feita quase sem gordura e bem temperada, muito saborosa. Dona Teca gostava de cozinhar arroz, feijão e, como ela dizia, fazia um ‘guizado’ de verdura, que era uma mistura de vários tipos de verduras cozidas e bem temperadas. Eu gostava muito da comida e sempre a elogiava e Dona Teca parecia se sentir lisonjeada com meu apetite.

Os dias de hospedagem na casa de Dona Teca intensificaram-se em função das observações de caráter etnográfico que exigem longas permanências em campo. A minha presença no cotidiano da comunidade passou a ser constante nos eventos os quais Dona Teca e sua família frequentavam. A reza do terço foi um evento bastante frequentado por Dona Teca, e será apresentado a seguir.

5.4 Tradição e religiosidade em Paineiras

Dona Teca tinha como hábito acordar bem cedo e fazer algumas tarefas da casa e tinha uma neta que lhe ajudava com as tarefas domésticas mais pesadas. Iniciava a preparação do almoço por volta das dez horas. Almoçava às 11h e, em seguida, permitia-se um breve descanso. À tarde ia para casa de alguma de suas filhas e à noite sempre ligava a televisão no terço bizantino, depois via o jornal e as novelas. Essa rotina passou também a ser minha, exceto nos turnos da manhã e da tarde, horário de permanência no Telecentro.

A rotina de assistir às novelas foi quebrada com as festas religiosas. O trabalho sobre a história local, realizado com as universitárias ajudou-me a entender um pouco mais a cultura e a religiosidade na comunidade. Com o trabalho sobre a história local, comecei a conhecer sobre o surgimento da comunidade, as recordações de vida, os valores dos antepassados – orações, danças, crenças, relação com a natureza, recortes folclóricos e tradições – que fazem parte de um passado não tão distante e que dão continuidade às especificidades culturais e sócio-históricas da comunidade.

Ramos (2009), em seus estudos sobre a religiosidade nas comunidades tradicionais, ressalta que essas comunidades possuem forte religiosidade cristã, fundada no catolicismo popular, mesclado com práticas cotidianas, que se expressam em inúmeras festas e celebrações. A riqueza das fusões de elementos africanos, europeus e indígenas criou esse caldo cultural no qual essas comunidades estão inseridas (CEDEFES, 1996).

Os membros da comunidade de Paineiras são, em sua maioria católicos, e frequentam a igreja católica situada no centro da comunidade. Existe ainda a igreja Assembleia de Deus, situada na estrada principal, que dá acesso à comunidade.

No mês de maio, Dona Teca participou da organização da novena, da coroação de Nossa Senhora na igreja e da festa das mães da comunidade. Como dito anteriormente, Dona Teca tem um papel significativo por representar uma liderança religiosa na comunidade.



Figura 22: Igreja da Comunidade de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A presença da religiosidade podia ser vista em muitas situações na comunidade, como em missas festivas e encontros na igreja. Em casa de Dona Teca, presenciei situações como a reza do terço à tarde e os cânticos entoados por ela.

Tive a oportunidade de presenciar a liderança religiosa de Dona Teca quando, um dia, ao chegar do Telecentro à tarde, percebi uma movimentação diferente na casa. Ao entrar, vi que Dona Teca estava se arrumando para sair. Perguntei a ela onde estava indo. Respondeu-me que era “na reza”. A “reza” é a oração de um terço e da ladainha de Nossa Senhora, que acontece durante o mês de maio. Dona Teca convidou-me para ir à reza. Comecei então a me preparar tomando um banho e me arrumando para sair às 18h30min. Às 18h todos já estavam prontos na casa de Dona Teca, inclusive os filhos de Arsenísia: Elias e Noely.

Fomos para a igreja a pé. Dona Teca, Arsenísia e Dedé, filha de Dona Teca, levavam uma lanterna para iluminar o caminho. Conversavam sobre as músicas da reza daquele dia, sobre as crianças e sobre os acontecimentos cotidianos. Os momentos festivos de uma comunidade tradicional são vividos e utilizados para atualização dos vínculos sociais (ARAÚJO, 2009).

Chegando à igreja, já havia pessoas da comunidade aguardando a chegada, ao que me pareceu, da líder Dona Teca. Sentei-me em um banco mais atrás, para não chamar muita atenção, e recebi dela um folheto contendo as músicas da reza. Mais tarde chegaram dois violeiros, um sanfoneiro e um menino que também tocava.

A reza começou por volta das dezenove horas e dez minutos, com muita música. Dona Teca entoava os cânticos que ia alternando com o coro das orações do terço, um mistério e depois um cântico. Em seguida, rezaram a ladainha. Durante as orações, todos se mostravam muito concentrados. Cada participante desempenhava seu papel, ora respondendo às preces, ora iniciando as orações. Os eventos religiosos também têm a importância de manter os ciclos culturais, garantindo a presença de grupos organizados que manifestam sua religiosidade e solidariedade através de rituais próprios (Ramos, 2009).

Antes de iniciar a ladainha, Dona Teca, que dirigia a reza, parou, olhou para mim, que estava distraída com a filmadora, e perguntou-me se eu tinha um folheto para rezar a ladainha. Eu respondi que sim, levantando o folheto para ela ver. Dona Teca orientou-me dizendo que a ladainha estava na última página, virou-se para frente e iniciou a ladainha. Levei um susto quando todos se voltaram para trás e olharam para mim, pois fiquei sem graça com a minha distração. Esse acontecimento foi crucial para eu perceber a importância de engajar-me nas práticas e crenças católicas do grupo das quais eu estava fazendo parte. Não me incomodava o fato de ter que rezar a ladainha, embora eu não estivesse ali para rezar e sim para uma tarefa específica. Entendi naquele

momento que deveria respeitar as regras das práticas sociais do grupo do qual eu já fazia parte; que era urgente prestar atenção às regras de funcionamento do grupo, às crenças e valores incorporados nas relações sociais mantidas entre sujeitos em interação (TURA, 2011, p. 195).



Figura 23: Interior da igreja de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 24: Interior da igreja de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a ladainha, nós ainda rezamos algumas orações para os “noiteiros”, assim chamados por se responsabilizarem pela reza de cada noite durante os dias da novena. Cantaram ainda cânticos religiosos. Por fim, deram vivas aos santos e também à visitante do dia, que era eu. A reza terminou por volta das 21h. Dona Teca, Arteniária e outras pessoas ajudaram na organização da igreja, trancaram-na e voltamos para casa iluminando o caminho com as lanternas. Na volta, outras pessoas se juntaram ao nosso grupo, como uma senhora e Flora, uma das instrutoras do curso no Telecentro.

Chegamos à casa e fomos todos dormir. Nos quatro meses em que fui hóspede de Dona Teca, ela participou da novena do mês de maio, do ensaio para a coroação, das missas aos domingos e da novena para os santos do mês de junho.

Em maio, participei de três, dos nove dias da novena. Em todos esses dias, a novena foi realizada com Dona Teca à frente, dirigindo as rezas com o apoio dos noiteiros e com muitos cânticos. Somente em um dia não houve canto, em respeito à morte de um rapaz que era da comunidade, mas residia em São Paulo. O terço foi rezado sem nenhum cântico de louvor.

Em junho, a comunidade organizou outras novenas em honra dos santos do mês, quais sejam: Santo Antônio, São João e São Pedro. Participei de um dia da novena de Santo Antônio, que ocorreu com a mesma dinâmica de organização da novena do mês de maio: Dona Teca à frente e os noiteiros ajudando na condução da reza.

Em Paineiras é muito arraigada a tradição dos festejos juninos, com quadrilhas ensaiadas por moradores, apresentações musicais e leilões de iguarias preparadas pelos próprios moradores, que doam para o leilão, cujo dinheiro arrecadado destina-se à igreja. Os jovens de Paineiras participam da quadrilha e fazem apresentações em comunidades vizinhas, segundo uma moradora da comunidade. Os responsáveis pela igreja enfeitam a parte central da comunidade de Paineiras com bandeirolas e colocam o mastro com a bandeira de Santo Antônio.



Figura 25: Mastro de Santo Antônio.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 26: Área central da comunidade de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Contudo, naquele ano, não houve festejos em junho, pois o irmão de Dona Teca, conhecido como Seu Dão, havia falecido no dia seis daquele mês. Nascido e criado em Paineiras, Seu Dão era um homem muito querido por todos. Trabalhador, morava perto da fábrica de farinha e gostava de contar as narrativas de seus ancestrais, como a lenda da cobra preta que contou no dia das apresentações do Projeto “Memórias e histórias da comunidade Paineiras”. Nessa narrativa desvendava-se o mistério de uma cobra preta. Segundo ele, seus ascendentes contavam a história de que a cobra, quando chegasse, iria devorar muita gente e que não se saberia dizer onde a cobra começava e terminava. Seu Dão cresceu com esse mistério na cabeça, pensando como seria essa cobra. Segundo ele, depois de matutar bastante, chegou à conclusão de que a cobra preta era o asfalto que

não tem começo nem fim. Segundo seu Dão, “*os antigos eram profetas sem saber ler. Sabiam de nada e sabiam de tudo ao mesmo tempo*”. Seu Dão também contava outras narrativas, como a história de Maria da Cruz e outras de Caboclo D’água.

Com a morte de Seu Dão, a comunidade de Paineiras ficou por um bom tempo de luto, sem planejar festejos, principalmente os do mês de junho e, na semana de sua morte, as aulas do curso de Inclusão Digital, ministradas no Telecentro, foram suspensas por uma semana. A vivência do luto na comunidade estava atrelada à ruptura do bem-estar que afetou a rotina no trabalho, a vida social e familiar, com a suspensão das festas juninas e das atividades do Telecentro. Assim, infere-se que, em respeito ao luto na comunidade, o fechamento do Telecentro representou a suspensão de um prazer proporcionado pelo uso do computador, utilizado para ouvir e baixar músicas, para interagir com amigos, paquerar, assim como o cancelamento das festas, representou a suspensão dos prazeres profanos proporcionados pelas festas juninas.

Dando continuidade ao trabalho, essa etapa de imersão no campo da pesquisa mostrou-me a importância de estar preparada para os desafios de uma pesquisa etnográfica, compreendendo que a flexibilidade seria imprescindível na minha performance como pesquisadora e que possíveis modificações do plano de imersão deveriam ser consideradas.

5.5 Mudanças no caminho...

Depois de 4 meses me hospedando na casa de Dona Teca, fiquei por uma semana sem ir a Paineiras. Ao pensar na viagem de volta ao campo de pesquisa, decidi que não ficaria mais hospedada na casa que me acolhera desde o início. Foi uma escolha difícil, mas das últimas vezes em sua casa fiquei muito incomodada com meu desconforto em relação aos hábitos da família. As minhas tentativas de adaptação foram sendo diminuídas com o tempo. Os trabalhos de Bourdieu (1974, 1989) que tratam dos recursos materiais e culturais, examinam como as famílias dos diferentes segmentos sociais apropriam-se de elementos simbólicos na construção da vida doméstica, fruto de seu capital econômico e de outros capitais incorporados pelos sujeitos e convertidos em *habitus*. Entendo que meu desconforto revelava uma distância de ordem simbólica, ou seja, o conjunto de sistemas simbólicos (objetos usados, hábitos, crenças) presentes na casa de Dona Teca mostrou-se distante dos hábitos e crenças da minha vivência, ainda que habituada ao meio rural.

Esse tempo na casa de Dona Teca permitiu-me observar e participar do cotidiano da comunidade de forma bastante intensa, delineando a visão de uma perspectivaêmica a respeito do contexto estudado. Na qualidade de participante direta da vida cotidiana da comunidade, esforcei-me para “captar as suas formas de pensamento, de realizar seus ritos, de seguir suas regras para melhor se aderir à sua influência, seu *ethos* e assim aprofundar o conhecimento do universo cultural estudado” (TURA, 2011).

A partir do mês de julho de 2013, decidi ficar em um hotel na cidade e passar o dia na comunidade e no Telecentro. De certa forma, Dona Teca não ficou muito desapontada com a minha saída, uma vez que ela estava organizando uma viagem a fim de passar um tempo com suas filhas em Belo Horizonte e não ficaria ninguém em sua casa.

As idas e vindas pela estrada de terra não eram confortáveis e as viagens ficavam mais dispendiosas para mim. Entretanto, essa foi a única forma que encontrei para a continuação do trabalho de campo. Durante essa fase, fui por várias vezes à casa de Dona Teca para almoçar e descansar depois do almoço. Sempre que volto a Paineiras, vou à casa da amiga Dona Teca, por ter construído uma relação que extrapolou os contornos da pesquisa.

Capítulo 6

O Telecentro como objeto de investigação

Neste capítulo, apresento o processo de implantação do Telecentro na comunidade e a descrição do local da pesquisa. Em seguida, apresento a rotina do telecentro refletindo sobre seu funcionamento, sustentabilidade econômica e tecnológica. Por fim, discuto os comportamentos, as regras e atitudes no interior do telecentro.

6.1 O Telecentro



Figura 27: Imagem frontal do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

No Brasil, a difusão das TDICs teve início nos anos 1980, sendo que na metade dos anos 90 houve uma rápida propagação do uso dessas tecnologias. Na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), a inclusão digital passou a ser entendida como direito de cidadania, devendo ser universal e, portanto, objeto de políticas públicas que garantissem seu usufruto por todos os cidadãos (BRASIL, 2004a).

Em 2003, iniciou-se a execução de programas federais de implantação e manutenção de telecentros com o propósito de larga escala, implementados com diferentes modelos e difundidos por diferentes órgãos, sendo um espaço público comunitário ou comercial. Os telecentros comunitários foram implantados em

comunidades de baixa renda, viabilizando o acesso à tecnologia. O objetivo principal desse formato é o de promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades para os cidadãos (BRASIL, 2010).

Dentre os telecentros implementados no Brasil, está o da Comunidade Quilombola de Paineiras, situada a 9 quilômetros do município do qual faz parte, no Norte de Minas Gerais, onde foi realizada esta pesquisa.

O Telecentro foi implantado nessa comunidade através de um projeto de extensão do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* – Januária e contemplado pela Chamada Pública nº 01/2011 do Ministério das Comunicações e da Secretaria Geral da Presidência da República em apoio à capacitação no uso das tecnologias da informação e comunicação para a juventude rural. Intitulado “Inclusão digital dos jovens agricultores familiares da Comunidade Quilombola de Paineiras”, o projeto foi aprovado dentro da linha temática de Tecnologias da Informação e Comunicação, direcionadas à Gestão e Comercialização da Produção da Agricultura Familiar. O telecentro foi inaugurado no dia 9 de março de 2012 e conta com recursos financeiros para promover a capacitação de jovens entre 14 e 29 anos para o uso do computador e da internet, como forma de integração social e potencialização das suas capacidades na agricultura familiar.

6.2 Os primeiros dias no Telecentro

O tempo estava nublado e abafado, chovendo nas regiões vizinhas; dava para ver as chuvas que caíam mais ao longe. Depois de uma boa caminhada, cheguei pela primeira vez ao Telecentro às sete horas e trinta e quatro minutos, do dia 16 de abril de 2013. Ao chegar à porta do Telecentro, vi que estava aberta e resolvi entrar. Não havia ninguém. Havia muita areia no chão e uma mancha que parecia ser de sangue.

Entrei e fui colocando meus objetos sobre a mesa, que ficava centralizada no fundo da sala, pareceu-me ser a do professor, apesar de parecer destinada para computador, pois havia um lugar para o teclado. Em cima dessa mesa havia uma apostila encadernada; na primeira página via-se o título “Introdução à informática com software livre – Inclusão digital em Paineiras”, um desenho de um círculo que me pareceu fazer alusão ao mundo e um “*hand cursor*”, ou mãozinha contida no desenho e,

abaixo do círculo, a frase “Tecnologia ao alcance de todos”. Mais abaixo, a logomarca do Instituto Federal de Ciência e a bandeira da comunidade de Paineiras.

Liguei o ar condicionado e procurei uma tomada para recarregar meu tablet, mas não encontrei. Fiquei receosa de usar os computadores ou ligar alguma chave pelo fato de não conhecer o funcionamento de energia do Telecentro.

Naquele primeiro dia, encontrei-me com um morador da comunidade, que foi ao Telecentro para consertar a fechadura quebrada da porta, por isso ela estava aberta. Ronaldo e eu nos cumprimentamos. Ele começou a consertar a fechadura em silêncio. Depois de algum tempo resolvi perguntar se sabia se a tomada de energia estava funcionando. Respondeu-me que sim, que estava funcionando. Ele me perguntou: “*você vai ficar aqui até que horas?*” Eu me apresentei e disse o meu nome. Informei a ele que iria fazer uma pesquisa no Telecentro e disse que ficaria o dia todo. Perguntei se ele sabia o dia das aulas. Respondeu-me que era na quarta e no sábado. Quis saber também se a aula seria no sábado pela manhã. Ele me respondeu que era sábado de 14h às 16h. Perguntei-lhe: “*E nos outros dias, você sabe como funciona aqui?*” Ele respondeu: “*Na quarta de 7h às 9h*”.

Perguntei se nos outros dias o Telecentro ficava aberto o tempo todo. Ele disse que não sabia se as meninas do Projovem usavam ali (o Telecentro). Eu disse que não estava conseguindo ligar o tablet. Ronaldo ligou a chave e o estabilizador mais próximo de mim. Perguntei como ele tinha feito aquilo. Ele então me explicou como ligar a chave.

Ele continuou a mexer na chave e novamente perguntou até que horas eu ficaria no Telecentro. Falei que seria o dia todo, que eu ficaria por um tempo para fazer a pesquisa, foi quando saiu e disse que tinha que comprar uma fechadura para a porta. Perguntou onde eu ia almoçar e respondi que seria na casa de Dona Teca, onde estava hospedada. Ele finalizou dizendo que ia passar na casa das meninas que tomavam conta do Telecentro para falar que eu estava lá. Agradei-lhe e nos despedimos. Ronaldo sempre ajudava a consertar danos na parte física do Telecentro. A conversa com Ronaldo demonstra os padrões de relação que foram se estabelecendo com a minha imersão na comunidade e do meu lugar social ocupado no Telecentro, me levando a reflexões importantes. A primeira reflexão, relacionada à minha permanência no Telecentro, me fez compreender que poderia causar incômodo aos moradores, pelo fato de eu ser uma pessoa desconhecida da comunidade em um espaço conquistado por eles. Apesar de Ronaldo não ter manifestado seu estranhamento com a minha presença no

Telecentro, senti sua preocupação em zelar pelo espaço. A segunda reflexão diz respeito à questão do acesso. O fato de Ronaldo estar consertando a fechadura da porta do Telecentro revelou que havia uma preocupação com o acesso das pessoas ao local. Dessa forma, eu deveria me atentar mais em como seria o meu acesso ao telecentro nos momentos em que as instrutoras não estivessem no local.

Após a saída de Ronaldo ouviam-se os burburinhos que vinham lá de fora: da escola, das pessoas, dos carros e motos, dos animais que passavam na porta do Telecentro. Dentre os animais, destacavam-se cães e galinhas, e os animais de maior porte (bovinos e equinos) que circulavam livremente pela estrada em torno do Telecentro.



Figura 28: Porta do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao longo do trabalho de investigação, deparei-me diversas vezes com bois e cavalos, tanto na porta do Telecentro quanto na estrada da casa de Dona Teca. No interior do Telecentro, nunca tive problemas com animais de grande porte, mas com esse tipo de animal levei um susto uma vez, na estrada de volta para casa. Certo dia, ao voltar do telecentro, deparei-me com uma vaca atrás de mim, mas, para meu alívio, havia por perto uma porteira pela qual passei correndo, conseguindo fechá-la a tempo, evitando algum problema com o animal que me seguia. Era fato comum os animais circularem e se misturarem às pessoas no cotidiano da comunidade. A convivência com os animais domésticos de grande porte era bastante elevada, pelo fato de ser uma comunidade rural tendo como atividade econômica principal a criação de gado.

Às vezes, do interior do Telecentro, precisava retirar um cachorro ou galinhas que entravam na sala. Era muito comum a entrada de animais de pequeno porte (gato e cachorro) no telecentro sem causar estranhamento por parte dos moradores; esses animais eram afugentados dali pelas instrutoras ou usuários do Telecentro. Confesso que ficava um pouco assustada, principalmente com a entrada de cachorros.

A sala do telecentro tem aproximadamente vinte e cinco metros quadrados, dispõe de 15 computadores, dos quais 14 computadores HP vision com Windows 7 e um computador com tela Samsung e processador HP; dois aparelhos de ar condicionado da marca Midea, uma caixa de energia, 6 mesas de madeira com 3 lugares, 16 cadeiras modelo escritório, um conjunto de mesa e cadeira de escritório que fica no centro da sala. Em um canto da sala do Telecentro ficam uma vassoura e uma embalagem de limpeza de uso geral, uma flanela e um desinfetante para limpeza.

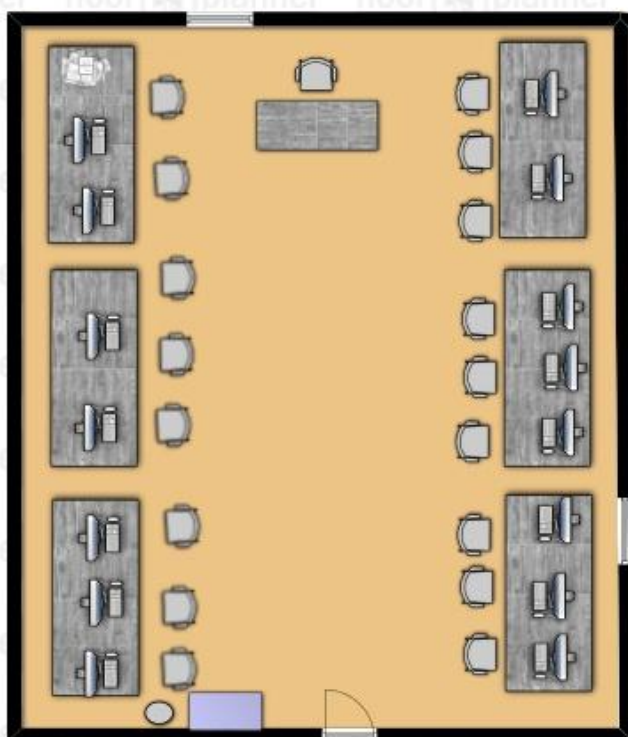


Figura 29: Planta baixa do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

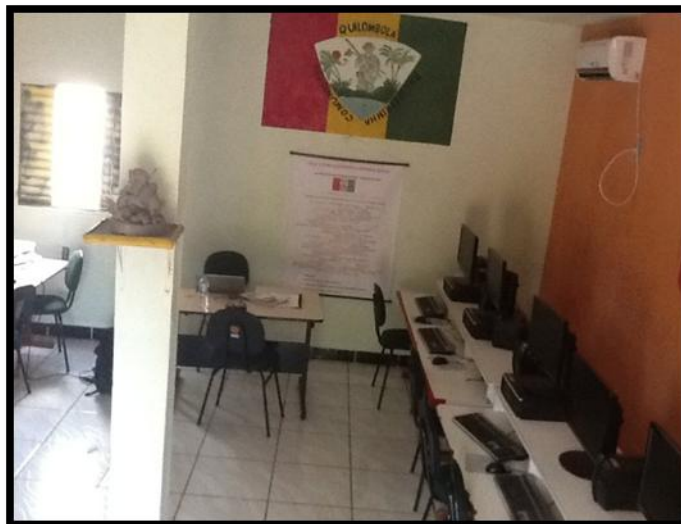


Figura 30: Interior do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

As paredes do Telecentro são pintadas com desenhos que fazem referência aos moradores da comunidade, em uma clara demonstração de valorização do conjunto de características culturais da comunidade de Paineiras. Os artistas Girlene Teixeira e Wanderlei Xavier retrataram as pessoas que representam a comunidade: um homem sentado em um toco com as mãos cruzadas, fumando um cachimbo, fazendo alusão a um hábito dos antigos moradores: fumar cachimbo, segundo os artistas. Uma mulher com um lenço branco na cabeça e um ramo na mão, homenageando uma benzedeira e figura importante da comunidade; em outra parede, uma mulher com um cesto na cabeça representando o trabalho daquela que carrega pesados cestos na cabeça, transportando a roupa lavada no rio, os alimentos produzidos pela atividade de agricultura familiar ou até a água para uso doméstico. Apesar de a maioria das casas já contar com água encanada, ainda persiste esse trabalho pesado, braçal e insalubre na comunidade.



Figura 31: Desenho na parede do telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 32: Desenho na parede do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 33: Desenho na parede do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 34: Vista frontal do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na parede da entrada do Telecentro (figura 09), os artistas pintaram a figura de um capoeirista com um berimbau. O desenho que representa o capoeirista faz menção às representações da memória da capoeira como arte datada da chegada da primeira leva de escravos no Brasil, ancorados nos quilombos e nas senzalas. Apesar do conhecimento sobre a origem da capoeira ser impreciso (Areias, 1984), na primeira metade do séc. XIX estava irremediavelmente ligada à condição escrava e à origem africana (MUNANGA; GOMES, 2006), estando essa origem africana fortemente representada nas cores predominantes do Telecentro (porta, banner, corrimão) de Paineiras e na bandeira da comunidade.

Na parede do fundo do Telecentro está retratada a bandeira da Comunidade Quilombola de Paineiras. A Bandeira foi criada por Cilene Teixeira, em 2009, ano do recebimento da certificação de comunidade de remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Segundo Cilene, a criação da bandeira representou “um marco, uma forma de preservar a identidade cultural da comunidade e valorização da cultura local”. A bandeira tem ao fundo as cores vermelha, amarela e verde que, nas palavras de Cilene, “representam a mãe África”.



Figura 35: Bandeira da Comunidade de Remanescente de Quilombo.
Fonte: vivaquilomboblogspot.com.br.

As cores escolhidas fazem referência ao movimento nacionalista africano que surgiu, em contraposição ao processo de colonização da África pelas potências europeias²⁰. Os povos africanos não aceitaram o processo de colonização imposto e, a partir dos anos 40 e 50 do século XX, organizaram-se em movimentos nacionalistas, objetivando sua independência e procurando incentivar nos africanos o orgulho de sua cultura, seus saberes e o amor à terra. Assim, tendo como referência o histórico do continente africano, marcado por uma trajetória de lutas em prol da afirmação de sua cultura e seu modo de vida, infere-se que a artista Cilene, ao escolher as cores relacionadas à África, manifesta os desejos e as aspirações da comunidade que, a partir da legitimação como comunidade quilombola, busca reforçar sua identidade como representantes de uma africanidade, também marcada por lutas para o reconhecimento e

²⁰ A África foi dividida conforme os interesses das potências industrializadas da Europa e sua partilha se deu no fim do século XIX e começo do século XX. Essa divisão teve seu ponto máximo na Conferência de Berlim, que se deu entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 (HERNANDEZ, 2008, p. 62), quando o continente africano foi “amigavelmente” partilhado entre países europeus.

a valorização de sua cultura e busca de seus direitos. A bandeira traz ainda, ao centro, o desenho de um homem tendo a enxada e a vara de pescar em seu ombro, perto de um rio que, segundo a autora, representa o homem quilombola em suas atividades laborais: a pesca no Rio São Pedro, que passa próximo à comunidade e o trabalho na lavoura; ambas as atividades retratadas como forma de sobrevivência do homem quilombola, conforme descrição de Cilene. Nesse caso, a bandeira passa a representar a união de pessoas que, no esforço de desconsiderar as diferenças do grupo, buscam a possibilidade de apropriar-se de uma identidade “legalizada”, “remanescentes de quilombo”, passando a redefinir de modo favorável sua condição em face de um universo formal-legal (CHAGAS, 2001).

Abaixo da bandeira, encontra-se um banner feito de papel dependurado, com agradecimentos aos doadores de materiais de construção, mobiliário e serviços de construção da estrutura física do Telecentro. O banner tem como título o nome do Telecentro. Abaixo do título está a bandeira e a frase “*Este se deu pela sua valorosa doação. Obrigado a vocês!*” Após a frase estão os nomes de aproximadamente 100 pessoas que contribuíram para a construção da estrutura física do Telecentro. Ao final do banner, assinam as pessoas que participaram ativamente do planejamento do projeto, da obtenção de materiais e execução da estrutura física, nomeados como idealizadores, que são: Edmar, Cilene, Ivã Correia e a Associação de Remanescentes de Quilombola de Paineiras (ARQUIP).

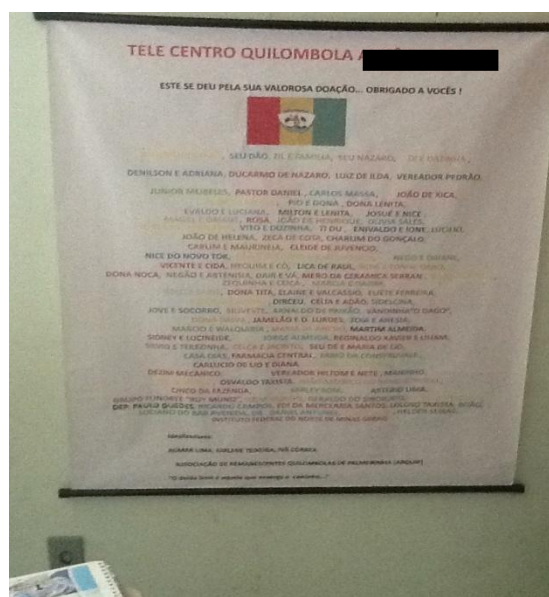


Figura 36: Banner.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A última frase do banner traz os dizeres “O doido bom é aquele que enxerga o caminho”, fazendo menção à fala de um morador chamado Seu João de Helena. Quando de uma das visitas à casa dele pelos idealizadores, para pedir contribuição para a construção da estrutura física do Telecentro, o morador disse: “*Doido bom é aquele que enxerga o caminho*”, fazendo sua avaliação sobre a implantação de um Telecentro na comunidade. A referida frase ficou como lema do projeto, por reproduzir, segundo Cilene, o pensamento de muitos moradores que achavam difícil ou mesmo extravagante a implantação de um telecentro naquela comunidade. Esse pensamento é reforçado pela situação de exclusão social vivida, gerando desconfiança na concretização de um espaço público de acesso a computadores, mas que a partir das articulações de lideranças que representem o grupo, entendido como “doidos”, podem encontrar caminhos que possibilitem a implantação de um telecentro na comunidade. Segundo Chagas (2001), diferentes formas organizativas dos grupos de remanescentes de quilombo, como redes de solidariedade, são acionadas muitas vezes sem a preocupação de estabelecer uma interlocução com o estado. Dessa forma, os remanescentes de quilombolas mobilizam-se através de um código de participação voluntária tendo como alicerce a participação política.

6.3 A rotina do Telecentro

Durante a investigação, observei duas modalidades de uso dos computadores, as quais classifico como a modalidade de uso voluntário e a modalidade de uso para a realização das atividades do curso de inclusão digital. Nessa segunda modalidade, o usuário ou o aluno do curso tem dias e horários marcados e um tempo disponível para realização das atividades do curso. O monitoramento se faz por meio das instrutoras, que definem quais atividades serão realizadas durante o curso como, por exemplo, o uso de aplicativos tais como processadores de textos, programas de planilhas, entre outros.

Na modalidade de uso voluntário, o usuário define por si mesmo o que quer acessar e qual atividade será realizada no computador. Esses usuários utilizam livremente os computadores, sem estabelecimento de regras de duração ou reserva de horário para uso. Durante o uso voluntário, não há também o que se poderia chamar de monitoramento ou controle de acesso de conteúdos e das atividades que os usuários realizam. Nessa modalidade, apesar de o usuário agir de forma deliberada, estão

presentes algumas formas de uso que são orientadas por demandas externas, tais como a escola, a universidade e outras motivações, como laços de amizade, religião e trabalho. Portanto, no uso voluntário, notei um padrão recorrente nas aulas observadas para realização deste estudo, como será discutido no capítulo 8.

O horário de funcionamento do Telecentro estava vinculado ao horário do curso de inclusão digital. Não havia horários disponíveis para os usuários, além do horário estabelecido para o curso. Para o acesso ao Telecentro fora do horário do curso, o usuário deveria solicitar a chave para as instrutoras Clara ou Flora, selecionadas na 1ª fase do curso pelo bom desempenho obtido no curso de inclusão digital de Paineiras, ministrado pela equipe do IFNMG.

As instrutoras selecionadas passaram a ministrar as aulas da 2ª fase do projeto de capacitação de inclusão digital em Paineiras, conforme já mencionado. Ambas instrutoras foram designadas para serem responsáveis pelo acesso ao espaço do Telecentro por Cilene – presidente da Associação de Remanescentes de Quilombolas de Paineiras – ARQUIP, a qual explica o funcionamento do Telecentro com o seguinte comentário:

O telecentro fica fechado a maioria do tempo e nós estamos enfrentando muitas dificuldades porque a chave [do Telecentro] fica sob responsabilidade de uma pessoa da comunidade, Clara, mas às vezes dá muita confusão com o empréstimo da chave ou mesmo quando a pessoa se recusa emprestar a chave (CILENE TEIXEIRA, 16/03/2013).

As regras para o funcionamento do Telecentro estão implícitas entre os usuários. Não há regras formais de funcionamento; os moradores podem utilizar o Telecentro quando está aberto, ou seja, quando Clara está lá; quando há aulas do Curso de Inclusão Digital ou, se houver necessidade, a pessoa deverá ir à casa de Clara buscar a chave. Transcrevo abaixo uma conversa informal com Clara, datada de 16 de abril de 2013. Foi o nosso primeiro dia de conversa, momento no qual explicou sobre o funcionamento do Telecentro:

Pesquisadora (P): Oi Clara! Como você já sabe, eu vou fazer uma pesquisa aqui na Paineiras sobre o uso do Telecentro, né. Então me fale um pouco sobre o Telecentro.

Clara (C): Eles usam é para jogar, para o Facebook; então, assim, não tem problema nisso.

P: Hum, sei. Entendi. Mas como eles usam o Telecentro? Fica aberto todos os dias?

C: De vez em quando eles vão pegar a chave lá em casa. Quem precisa todos os dias. Eu venho para cá na quarta e no sábado. Aí quem quiser vai lá em casa pegar a chave e vem.

P: Esse pessoal sempre vem? Como que é isso?

C: De vez em quando eles vêm, assim, na semana quase todo eles vêm, mais tem dias que não aparece ninguém lá em casa pra buscar a chave.

P: Hum!! Às vezes o Telecentro fica fechado o dia todo?

C: Humhum, fica!

.....

P: E quando eles querem vir aqui?

C: Aí, eles vão lá em casa pedir a chave. Ou lá em casa ou na casa de Flora.

P: Entendi. E eles vão lá com frequência?

C: Às vezes.

P: E quanto tempo ficam aqui?

C: Depende; as universitárias ficam mais.

P: E os outros?

C: Aí, depende!

P: Hum, tá. Então quando eu estiver aqui eles podem vir, né?

C: Pode.

A conversa é interrompida por uma amiga de Clara, que a chama para conversar.

Faço aqui uma discussão a respeito do funcionamento do Telecentro e das dificuldades de acesso pelos usuários, com base nesse excerto. O Telecentro tinha como horário de funcionamento aquele estabelecido pelas aulas do curso de inclusão digital. Assim, para o usuário ter acesso ao Telecentro, deveria ir nos horários estabelecidos pelo curso de inclusão digital ou ir à casa de Clara ou Flora buscar a chave da porta para abri-lo. Ressalto que o uso do Telecentro é livre, inclusive para as crianças da comunidade. Entretanto, Clara e Flora ficavam responsáveis pela chave e seu empréstimo. Clara relatou que emprestava a chave para “*alguém de responsabilidade, como as universitárias*”. Ela diz: “*para criança eu não empresto porque eles não têm cuidado com os computadores*”. Esse formato de funcionamento gerava muito descontentamento por parte de alguns usuários pelo fato de não haver outros horários estabelecidos para funcionamento do Telecentro. Os estudos de Delgadillo, Gómez e Stoll (2002) sobre os telecentros comunitários na América Latina e Caribe apontam que as lutas de poder dos atores externos e internos para controlar o acesso e o uso das instalações podem deteriorar as relações na comunidade. Esse modelo de funcionamento para atendimento às demandas dos moradores da comunidade gerava conflitos entre eles pela falta de um horário estabelecido para funcionamento do Telecentro, como será discutido a seguir.

Abaixo a transcrição de uma conversa informal no Telecentro, datada de 16 de maio de 2013, na qual Mara e Solange, ambas universitárias e moradoras de Paineiras, reivindicam a contratação de funcionário para o espaço. Essa conversa aconteceu um dia após uma reunião realizada no Telecentro com a presença de professores do IFNMG, dos representantes da Secretaria de Inclusão Digital do Ministério das Comunicações, da presidente da ARQUIP Cilene, de Edmar e das duas instrutoras do

curso de inclusão digital, Clara e Flora e, ainda, da minha presença, que foi previamente autorizada. As duas universitárias entraram no Telecentro para uso do computador e logo iniciaram a conversa:

Mara pergunta: Heim Jacy, a reunião aqui ontem era sobre o Telecentro?

Pesquisadora: Foi, foi com o pessoal da secretaria de inclusão digital do Ministério das Comunicações, sobre a avaliação do projeto do Telecentro. Eles vieram fiscalizar as ações do Telecentro.

Mara: A gente quer saber assim, Edmar falou que ia ver uma pessoa para reativar de novo para deixar aqui aberto. Não falou nada sobre isso, não? Porque esse telecentro aqui tá... Fica fechado direto. Hoje nós tamo aqui porque você tá. O dia que você não tá, a gente fica sem, porque não tem ninguém para deixar aberto.

Pesquisadora: Hum!! Mas como era antes? Reativar como?

Solange: É porque antes ficava aberto na segunda e na quarta, por causa do curso de informática, mas hoje não fica de jeito nenhum.

Pesquisadora: Sei.

Solange: Se colocasse uma pessoa para ficar, né!

Pesquisadora: O tempo todo?

Solange: É, quando você não está aqui, a gente não está usando não. Nós só tão usando agora porque você tá aqui. Porque aqui fica fechado. Só tá abrindo aqui no sábado, agora.

Mara: Tá tendo aula?

Solange: Diz que tá, no sábado.

Pesquisadora: Mas no dia de semana não abre o Telecentro não, gente?

Solange: Não, fica fechado.

Mara: Tava abrindo na quarta, né? Pooorque... Por causa da aula de computação, só que agora não vai ter mais na quarta, só no sábado. Aí então não tá abrindo não.

..... ((Continuam digitando no computador)).

O diálogo com as universitárias possibilita enxergar um conflito já apontado pela presidente da ARQUIP sobre aspectos relacionados ao funcionamento do Telecentro, que pôde ser identificado em uma conversa com a presidente da associação da comunidade, que relatou que o Telecentro ficava fechado por falta de um funcionário para atender às demandas de uso da comunidade, conforme relatado na seção ‘Em busca de um lugar para ficar’, no capítulo 5. Apesar de haver demanda crescente dos moradores da comunidade para o acesso ao Telecentro, a dificuldade ocorre pelo fato de não haver dias estabelecidos para funcionamento. O fato de a chave do Telecentro ficar com as instrutoras do curso de inclusão digital não lhes conferia a responsabilidade de abrir o Telecentro para os usuários durante a semana. A sua responsabilidade com a comunidade era como instrutora do curso de inclusão digital com dias marcados para abertura do espaço. Embora o acesso pelas universitárias seja completamente aprovado com a entrega da chave, quando essa é solicitada, há o inconveniente de ter que buscá-la na casa das instrutoras, especialmente, porque elas não moram próximo ao Telecentro.

As universitárias ficaram em silêncio. Resolvi, então, investigar um pouco mais sobre o funcionamento do espaço.

Pesquisadora: Então, cê que tá aqui no posto ao lado, normalmente fica fechado o tempo todo?
Solange: Fica. Eu falei com Edmar ontem, ele falou que as meninas estavam trabalhando, só que não sei, não sei o que aconteceu lá. Não deu certo. Só que as meninas trabalham no Projovem é só um dia era quarta de manhã e sábado de manhã. Eu falei com ele, pra ele vê quem sabe a prefeitura não pagava um salário, se alguém não quisesse ficar o dia todo, nem que as meninas rachem um salário. Nem que uma ficasse de manhã e a outra à tarde, racham um salário. Nem que fosse essas mocinhas novas que tá aí precisando, pra abrir a semana, até sexta. Que eu tenho certeza que não é só nós, eu tenho certeza que os meninos aí tá precisando pra fazer pesquisa. Porque, já que tem né, teremos que tá usando. A gente tá pagando para fazer as pesquisa na Lan-house (na cidade sede do quilombo) porque aqui fica fechado.

Solange: Aí ele falou que vai vê.

Mara: Cê conversou isso com ele?

Solange : % Se a comunidade aceitasse, dava pra nós mesmo pagar alguém pra ficar%

Pesquisadora: Como que é ? Não entendi.

Solange: É, é, porque já que ninguém tá pagando, se a comunidade aceitasse cada um dava um pouquinho, pra pagar alguém pra deixar aqui aberto, cuidar daqui e deixar aberto. Mas se a gente faz um compromisso desse, vai que a comunidade não paga, a responsabilidade fica na mão da gente. Eu não tenho condições porque eu recebo salário mínimo também. Mas se todo mundo aceitasse!! Dava pra pagar um pouquinho, não ia ficar caro pra ninguém, ia favorecer a comunidade porque todo mundo tá precisando.

Pesquisadora: É uma boa ideia.

A proposta de uma das universitárias para remunerar uma pessoa da comunidade, e assim facilitar o acesso ao Telecentro, demonstra que há uma pressão às instâncias responsáveis pelo seu gerenciamento. Para que se tenha um funcionamento a contento da comunidade, sugeriu-se a contratação de um funcionário, garantindo assim o atendimento das demandas das universitárias e de outros segmentos de usuários da comunidade para uso do Telecentro.

Essa análise não ignora a existência de certa ineficiência, por parte da entidade proponente, uma vez que tem a responsabilidade de dar continuidade ao processo de potencializar as atividades do Telecentro, iniciado com sua implantação. Entende-se que esse conflito talvez esteja sendo tratado como um problema unicamente da comunidade, conforme o posicionamento de uma das universitárias “*Se a comunidade aceitasse, dava pra nós mesmo pagar alguém pra ficar...*” (Solange). Ao trazer para a comunidade a responsabilidade de contratação de um funcionário para garantir o acesso, as universitárias isentaram outras instituições que seriam as co-responsáveis por promover a sustentabilidade do projeto que tinha como um dos objetivos a “*ampliação do acesso aos serviços públicos e às ações de cidadania nas áreas rurais e remotas*”²¹.

A proposta de contratação de um funcionário para o Telecentro chama a atenção para a existência de um conflito ainda maior, como para a obtenção de recursos

²¹ Chamada pública nº 01/2011 – Apoio à capacitação pública no uso das tecnologias da informação e comunicação para juventude rural. Ministério das comunicações – MC e Secretaria de Inclusão Digital – SID.

humanos e financeiros para a sustentabilidade do Telecentro. A falta de recursos humanos e financeiros para seu funcionamento e a manutenção das máquinas foram pontos dificultadores para a promoção de acesso mais efetivo pelos usuários da comunidade.

Ao longo do trabalho de investigação, percebi que a dificuldade de sustentabilidade do Telecentro não se refere somente à questão do acesso, mas também a questões de ordem financeiras relacionadas ao consumo de energia elétrica, à manutenção dos equipamentos, como computadores (*hardware* e *software*), aparelhos de ar condicionado e mobiliário.

Para ilustrar essas dificuldades de sustentabilidade, volto às discussões da reunião com os representantes da instituição proponente – IFNMG, da comunidade de Paineiras e da Secretaria de Inclusão Digital do Ministério das Comunicações, em que uma das reflexões realizadas por um dos representantes da Secretaria de Inclusão Digital estava relacionada à sustentabilidade dos telecentros:

“Ao mesmo tempo costumo falar que o Telecentro pode ser uma coisa muito boa, mas assim na questão de sustentabilidade, às vezes em uma comunidade ele acaba se transformando em um peso porque, enfim, você está falando de energia elétrica, os equipamentos com o uso vão envelhecendo, você vai ter que ter uma manutenção de hardware, de software. A gente sabe que vai fazer isso, se não você vai ter que buscar essas pessoas que estão distante da comunidade e não tem um vínculo profissional para prestar um serviço” (Representante da Secretaria de Inclusão Digital do Ministério das Comunicações).

Vemos nesse relato sucinto que o telecentro gera despesas que podem vir a ser um ônus para os administradores, quando não há recursos do orçamento público. Para Delgadillo *et al.* (2002), o financiamento das atividades de um telecentro pode ser assumido como parte do orçamento público de outros setores sociais como educação, saúde e cultura, de modo a garantir a continuidade de suas atividades. Parte do custeio de sustentabilidade econômica do projeto do Telecentro era garantida pela ARQUIP, que pagava a conta de luz e os materiais de limpeza. Já a sustentabilidade tecnológica, que assegurava a manutenção dos computadores, era de responsabilidade dos técnicos do IFNMG, que se firmaram como parceiros na assistência técnica. No entanto, as dificuldades de sustentabilidade, tanto econômica quanto técnica, puderam ser verificadas durante a pesquisa, quando, por vários dias, o Telecentro ficou sem energia elétrica por falta de recursos financeiros por parte da ARQUIP, como relatou a Presidente dessa Associação.

A partir do dia 08 de julho, até o dia 03 de setembro, o Telecentro não funcionou como espaço de uso de computadores devido à falta de luz, transformando-se em espaço para outros fins. Segundo Delgaldillo *et al.* (2002), os telecentros são locais de encontros e intercâmbio, espaços de aprendizagem, crescimento pessoal e mobilização para resolver problemas e necessidades da comunidade. Com a falta de energia, o espaço do Telecentro transformou-se em local para eventuais reuniões e para os encontros, como os do programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos, reuniões que aconteciam às segundas, quartas e sextas-feiras.

No dia 03 de setembro, a energia elétrica do Telecentro foi restabelecida, mas permaneceu até o dia 17 de novembro de 2013 sem acesso à internet. Esse restabelecimento dependia de uma ligação para o suporte técnico para reconfiguração do acesso pelo programa Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão - GESAC. Necessitava ainda da chave para abrir a caixa onde estava o *modem* e de um técnico para reinstalação dos *softwares* necessários para o pleno funcionamento do programa. Essa dependência de outras pessoas para resolução do problema pode ter sido a causa da demora do restabelecimento da internet.

Também chamou minha atenção o fato de muitos computadores não funcionarem. Em teste realizado por mim, no dia 07 de junho de 2013, dos quinze computadores do Telecentro, somente 06 (seis) tinham conexão com a internet; o restante apresentava vários tipos de problemas, como desconfiguração das letras na tela, falta de processador, falta de *mouse*, bloqueio para uso de outros usuários, devido à necessidade de se solicitar uma senha do administrador²² desconhecida pelos usuários. No entanto, mesmo sem o funcionamento da internet, os alunos utilizavam os computadores para jogar – *games* instalados na parte de acessórios, como *Super Tux Kart* e *Car eats*, *game* de corrida; jogo da força, paciência – quando reunidos para as reuniões do programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos.

No dia 21 de novembro de 2013, somente quatro computadores estavam funcionando. Apesar das constantes cobranças dos usuários, através de ligações para Cilene, presidente da ARQUIP, e para Edmar, a manutenção dependia da disponibilidade de um técnico do IFNMG. Constatei que a dificuldade para a

²² O administrador é o usuário máximo do sistema, que pode instalar/desinstalar programas e alterar configurações.

manutenção dos computadores estava relacionada à disponibilidade e à liberação, pelo Instituto Federal do Norte de Minas, de um técnico para ir ao local. Como já relatado anteriormente, Montes Claros, cidade sede do IFNMG, fica a 200 km da comunidade. Assim, a realização de medidas necessárias à conservação das máquinas dependia ainda da disponibilização de veículo oficial para transportar o técnico do IFNM até a comunidade.

De acordo com Delgadillo *et al.* (2002) é importante ter um plano que assegure a sustentabilidade tecnológica dos telecentros, tendo em vista a rapidez com que mudam as tecnologias, o que faz com que equipamentos e programas desatualizem-se rapidamente. Pode ser oneroso atualizar ou reparar velhos equipamentos com garantia e apoio técnico local. De certa forma, a falta de planejamento para manutenção periódica nos computadores do Telecentro gerava um inconveniente para os usuários, pelo fato de eles não saberem qual(is) computador(es) tinham conexão da internet e sempre necessitavam testá-los ou perguntavam outros usuários sobre o estado do equipamento.

Janice, por exemplo, ao entrar no Telecentro, liga o computador e comenta com Jandira:

Janice : Esse aqui não pega não, gente! <referindo-se ao acesso à internet>

Jandira: Pega sim!! É aqui oh!! <demonstrando como acessar à internet>

Janice: Você já encontrou o desenho aí?

Jandira: Eu, desenho, não!

Janice: AH MUIÉ!!

Jandira: Não!! Eu estou na internet!

Janice: Pegou aqui!!!

Esse pequeno excerto, bastante representativo do que observei durante todo o trabalho de campo, mostra que os usuários preferem máquinas que acessam a internet para navegar, comunicar-se via rede social, baixar músicas, buscar informações, só para ficar com alguns exemplos. As máquinas sem acesso à internet não eram muito disputadas, mesmo tendo diferentes aplicações que podem ser exploradas, dependendo do objetivo do usuário (VALENTE, 2005).

As particularidades da fala para nomear ações nas máquinas me chamaram atenção. A primeira foi o uso da palavra “pegar” para significar que a máquina escolhida por Jandira tinha conexão com a internet. Interessante notar que não só Jandira e Janice usam o termo “pegar”, com significado de acesso à internet. Esse termo é bastante utilizado por quase todos os usuários que frequentam o Telecentro. O uso do termo “pegar” indica uma forma local de uso da língua para designar conexão com a

internet. Esse termo pode ter sido transferido do hábito de falar sobre o funcionamento da televisão e do celular para o uso dos computadores com acesso à internet.

Há um regionalismo utilizado para designar ações no computador, que é o vocábulo “romper”. Essa palavra foi muito falada entre os usuários que jogavam no computador, principalmente as crianças. O jogo mais utilizado no Telecentro era o *Super Tux Kart*, jogo de corrida de carro, instalado na área de aplicativos dos computadores. Para a ação de fazer o carrinho iniciar a corrida, o jogador devia pressionar a tecla de navegação “para cima” no teclado. Assim, quando um jogador falava para o outro que ele devia “romper” para jogar, significava que ele teria que pressionar a tecla “para cima” do teclado para que a locomoção do carro iniciasse. Registrei por várias vezes no diário de campo os jogadores falando uns para os outros “*rompe, moço!*” significando a ação de fazer o carrinho correr.

A palavra “romper” foi usada cotidianamente no vocabulário local para designar princípio, início de alguma ação. Dessa forma, fica evidente que nas inter-relações da vida cotidiana da comunidade os membros constroem sua identidade para designar a linguagem de uso relacionada às máquinas. Não foi verificado, portanto, um estabelecimento direto do uso de termos globais (conexão à internet, WiFi, *on line* e *off line*, tecla *up*, cursor *up*) para uso em nível local; verifiquei a transferência de termos já conhecidos do registro linguístico local para designar termos que se referem às formas de uso do computador. É possível afirmar, portanto que, por meio da língua local, os usuários do Telecentro constroem suas regras de uso e interpretação como forma de alcançar um objetivo maior: a compreensão das práticas e ações no computador.

6.4 Comportamentos, atitudes e tensões

As regras do Telecentro para uso das instalações e das máquinas foram sendo estabelecidas pelas instrutoras e usuários a partir das relações estabelecidas no uso cotidiano. O empréstimo da chave implicava no seguimento de algumas regras para uso do Telecentro como, por exemplo, zelar pelo bom uso dos equipamentos e monitoramento de outros usuários do local. Não registrei, conforme já visto em outros locais públicos, regras de uso ou normas de funcionamento pré-estabelecidas em cartazes ou em outros formatos. As regras foram definidas oralmente pelos usuários, sendo que os comportamentos, atitudes, tensões no interior do Telecentro foram construídos com base nos valores dos próprios usuários e administrados por eles. Não

foi evidenciado, durante o trabalho de pesquisa, qualquer tipo de discussão entre os usuários, no interior do Telecentro, como também não percebi qualquer tipo de desavença mais acalorada entre os moradores da comunidade. Advirto ao leitor que essa minha constatação não tem a força de revelar se essa interpretação é ou não compartilhada pelos membros da comunidade, por não ter sido do nosso interesse investigar os tipos de conflitos sociais existentes entre seus moradores.

Para uma boa convivência no Telecentro, Clara, uma das responsáveis pelo espaço e que, na maioria das vezes, estava presente quando o Telecentro estava aberto, pois era ela uma das instrutoras responsáveis pela chave, procurava controlar as tensões que emergiam no local, solicitando aos usuários que falassem baixo, que não ficassem ligando e desligando os computadores, pedindo cuidado com os equipamentos quando batiam ou davam solavancos no mobiliário, ou quando a emoção ficava exacerbada com o jogo, chamando a atenção dos usuários, à semelhança do comportamento solicitado pelos professores na sala de aula. Não foi registrado no diário de campo qualquer atitude de autoritarismo e exclusão ou pessoas que se sentiam ameaçadas por qualquer tipo de conduta no espaço e em relação ao acesso a fontes de informação fora de controle.

A faixa etária média dos frequentadores era de 7 (sete) a 25 (vinte e cinco) anos, sendo que as crianças eram frequentadoras assíduas do Telecentro. Os usuários na faixa etária de 7 (sete) a 12 (doze) anos perfaziam um total de 12 crianças, que frequentavam o Telecentro com a finalidade de jogar diversos tipos de jogos, como corridas de carro, labirintos, de obstáculos e memória. Os adolescentes na faixa etária entre 13 (treze) e 18 (dezoito) anos eram em sua maioria estudantes do ensino fundamental e médio, perfazendo um total de aproximadamente 25 adolescentes. Os adolescentes frequentavam em dias e horários diferentes para diversas finalidades: pesquisas escolares, jogos diversos, acesso às redes sociais, busca por informações em geral na internet, baixar músicas, busca por vídeos e imagens, desenhar. Os usuários acima de 18 (dezoito) anos eram acadêmicos, donas de casa, moradores da comunidade em geral, perfazendo um total de 15 pessoas que utilizavam o Telecentro para pesquisas acadêmicas, realização de trabalhos escolares, acesso às redes sociais, baixar músicas, buscar informações. Não foi registrado durante a pesquisa o uso do telecentro por moradores da 3ª idade.

Desde a primeira vez em que fiquei no Telecentro para realização da pesquisa, as crianças na faixa etária entre 7 (sete) e 12 (doze) anos pediam para entrar no

Telecentro com o intuito de acionar os jogos instalados nos computadores, principalmente na parte da tarde, horários em que estavam sem atividades escolares. Sempre que eu chegava ao Telecentro, lá estavam elas na área central da comunidade ou ao lado do Telecentro me esperando para que pudessem entrar e jogar nos computadores. A minha frequência no Telecentro alterou os usos pelos moradores da comunidade pelo fato de disponibilizar horários que normalmente o Telecentro ficava fechado. Muitas vezes, ao saírem da escola e me verem no Telecentro, comentavam: “A dona do Telecentro taí”; ou então me perguntavam: “Tia, tia, a gente pode ‘vim’ hoje”. Eu sempre respondia ‘sim’. Essa referência como “dona do Telecentro” foi sendo construída a partir da percepção das crianças da minha longa permanência no Telecentro para a realização da pesquisa.

É possível que essa referência estivesse relacionada às questões de funcionamento do local, uma vez que minha presença em horários em que normalmente o Telecentro não ficava aberto facilitou o acesso das crianças para utilizarem às máquinas. A referência “dona” pode estar relacionada à identificação de tia, professora, ou seja, uma pessoa mais velha, responsável pelo gerenciamento de proibições e possibilidades dentro da sala de aula.

Essa interpretação foi importante por me proporcionar o entendimento de quem era o interlocutor para o qual os meninos estavam se dirigindo e as consequências dessa referência de “dona” para as relações com essas crianças no Telecentro.



Figura 37: Meninos da comunidade de Paineiras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Alguns detalhes da frequência das crianças me chamaram atenção. Primeiramente, notei que as ações das crianças no Telecentro tinham uma semelhança

com o comportamento típico da sala de aula. Ao chegarem, eles pediam permissão para entrar, à semelhança do comportamento na escola, onde são submetidas a diversas normas, dentre elas a de pedir licença para entrar na sala de aula. Foucault (2005), em suas discussões sobre o conceito do poder disciplinar, afirma que o sistema disciplinar incide de forma implacável sobre a vida do sujeito em todas as instituições pelas quais transita. Ao entrarem no Telecentro, as crianças perguntavam se podiam sentar à mesa e jogar nos computadores; somente depois da minha aprovação, ligavam as máquinas. Durante o jogo, demonstravam os repertórios de ações disciplinares advindos da escola, como mandar o outro calar a boca, sentar-se, falar baixo. Como também na hora de encerrar as atividades, eles concordavam em sair do Telecentro sem oferecer resistências. Percebi, portanto, que havia uma submissão semelhante à lógica das culturas escolares.

Com o passar do tempo, o comportamento semelhante ao da escola ia se atenuando; as crianças pareciam se esquecer do código disciplinador da escola e como em uma rede de antidisciplina (CERTEAU, 1994) iniciavam com as brincadeiras, os corpos permanentemente em movimento; deslocavam-se no espaço, sentavam-se na cadeira do companheiro para olhar o jogo do colega; gritavam ao passarem de uma fase para outra no jogo ou, quando isso não acontecia, xingavam.

A observação do ato de jogar permitiu-me perceber também que durante o jogo, no momento antes de passar de uma fase para a outra, algumas crianças faziam o gesto de sinal da cruz. O sinal da cruz é distintivo da identidade da igreja católica, uma prática que combina gestos e palavra para o alcance de bênçãos para a pessoa. Dessa forma, as crianças traziam para o ato de jogar no computador as práticas relacionadas ao gesto sagrado, revelando o valor da religião também para elas. Pode-se inferir que eles relacionavam suas práticas de jogar com o conteúdo simbólico religioso internalizado através das práticas religiosas dos adultos na comunidade.

Outro hábito das crianças que me chamou atenção foi o de tirarem as sandálias antes de entrarem no Telecentro. A remoção das sandálias evitava que a poeira e a sujeira do exterior fossem levadas para a sala. Hábito esse que foi presenciado frequentemente ao visitar as casas em Paineiras, numa demonstração de respeito pelo lugar e distinção do espaço da rua, do entorno para o espaço privado, como o espaço do lar e do Telecentro.



Figura 38:Chinelos na porta do Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse olhar para o cotidiano permitiu-me vislumbrar a dimensão do significado da ambiência do Telecentro para o conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. Essa dimensão se assemelha ao comportamento típico da escola, mas que é subvertido quando os frequentadores percebem a liberdade de ação e a falta de uma ordem social imposta pela figura de um adulto ou mesmo a de um professor. Os frequentadores também trazem para o interior do Telecentro as práticas religiosas e hábitos cotidianos, parecendo que viam o espaço como um “ambiente familiar”. De fato os frequentadores, sendo todos moradores da comunidade, eram, em sua maioria, parentes consanguíneos, reforçando ainda a liberdade de conduta nas relações.

CAPÍTULO 7

O Curso de Inclusão Digital de Paineiras

Neste capítulo, analisarei a materialização de uma política pública em espaços destinados à convergência de ações relacionadas à inclusão digital através do curso de inclusão digital. Em seguida, procederei à análise do material didático e das aulas do curso de inclusão digital e ainda a descrição e análise da dinâmica da sala de aula, observada no intervalo de abril a junho de 2013.

7.1 O Projeto de Inclusão Digital de Paineiras

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 constam o diagnóstico da situação local da comunidade, os parceiros contatados para implementação do projeto, a fundamentação teórica que aborda inicialmente as comunidades quilombolas do Norte de Minas, a exclusão digital no Brasil e ainda o *software* livre para inclusão digital.

A concepção de exclusão digital abordada no projeto está circunscrita à desigualdade socioeconômica brasileira e ao processo de aquisição de habilidades para o uso de computadores, não se referindo a outros aspectos, como infraestrutura física e de conexão que permite acesso à internet. Nota-se uma especificidade técnica com vistas à transformação cultural, social e econômica dos participantes, conforme descrito no projeto:

“A exclusão socioeconômica desencadeia a exclusão digital ao mesmo tempo em que a exclusão digital aprofunda a exclusão socioeconômica” (FILHO, 2003). O Brasil amarga quadro decepcionante de desigualdade e exclusão social que é refletida na exclusão digital das classes sociais menos abastadas e nas regiões rurais mais remotas. Um cidadão é considerado excluído

digitalmente quando não possui acesso ou habilidade para utilizar recursos tecnológicos, como o computador, para realizar-se cultural, social e economicamente. (Projeto Inclusão Digital dos Jovens Agricultores Familiares da Comunidade Quilombola de Paineiras – MG, 05/12/2011, p 4.).

A partir desse entendimento sobre exclusão social, o projeto propõe a inclusão digital a partir do entendimento descrito no objetivo geral: “capacitar os jovens da comunidade quilombola para utilização do computador e da internet para integração social e potencialização das suas capacidades na agricultura familiar” (BRASIL, 2011, p.2). A partir do objetivo geral, o projeto foi organizado tendo metas e finalidades definidas para a capacitação de jovens para uso do computador e da internet, com vistas à transformação de “excluído” em “incluído” digital.

Para tanto, as metas relacionadas à estrutura física contemplaram a instalação de 15 computadores com acesso à internet em um espaço construído na área central da comunidade de Paineiras. Já as metas relacionadas à organização e implementação do curso propriamente dito contemplaram 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 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 (Anexo 1-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” (Anexo1, 05/12/2011, p. 4). Ao final do curso, aqueles cuja frequência não ultrapassou mais de 25% de faltas, e a participação fosse considerada satisfatória, receberam um certificado de conclusão do curso de inclusão digital.

As aulas do curso de inclusão digital, na 2ª fase, eram ministradas, inicialmente, com duas turmas, às quartas-feiras e aos sábados. A turma de quarta-feira era composta por 4 (quatro) alunos frequentes, com horário de aula de 8h às 10h. No sábado, o

horário era de 14h às 16h, quando havia uma frequência maior; em média entre 6 (seis) a 8 (oito) alunos. A maior frequência aos sábados pode estar relacionada ao dia e horário da aula. Em Paineiras muitas reuniões, ensaios de quadrilha, encontro de jovens na igreja aconteciam aos sábados, demonstrando que nesse dia e horário as pessoas da comunidade estavam mais disponíveis para a realização de atividades, além daquelas rotineiras da semana, como as da escola, da universidade, os serviços domésticos, entre outros. Por outro lado, os alunos de quarta-feira estudavam à tarde na escola, sendo necessário se deslocarem de ônibus para o município. Conforme conversa com uma das instrutoras, na quarta-feira, com o término do curso às dez horas, o tempo era escasso para os alunos irem em casa para almoçar e chegarem ao ponto de saída do ônibus às 12h. Assim, infiro que a baixa frequência na quarta estava relacionada ao horário do curso. Devido a isso, as instrutoras resolveram, juntamente com os que compareciam às aulas na quarta, que o curso só aconteceria aos sábados.

Para a realização do curso de inclusão digital as instrutoras utilizavam como material didático uma apostila e atividades complementares. A seguir, será apresentada a descrição e a análise do material do curso.

7.2 O Material didático do Curso de Inclusão digital de Paineiras



Figura 39: Capa da apostila do Curso de Inclusão Digital.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O material didático do curso de informática, que me foi apresentado pelas instrutoras, era composto por uma apostila contendo trinta e três itens 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. A apostila do 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 TDICs 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.

SUMÁRIO	
1 Introdução.....	3
2 Conhecendo o computador.....	3
3 Ligando o Computador.....	5
4 Identificação do Usuário no Computador.....	6
5 Os Programas de Computador.....	6
6 Conhecendo a Área de Trabalho.....	6
6.2 O Mouse na Área de Trabalho.....	7
6.3 Barra de Tarefas.....	8
7 Janelas de Programas.....	8
8 Trabalhando com Arquivos.....	10
9 Meios de Armazenamento.....	11
10 Trabalhando com Arquivos de Texto.....	14
11 O Editor de Texto.....	15
12 Salvando um arquivo.....	18
13 Editando o Texto.....	22
14 Formatando Documento.....	26
15 Recursos Avançados Edição de Texto.....	33
16 Introdução ao LibreOffice Calc.....	35
17 Criando Arquivos de Planilha.....	37
18 Editando uma Planilha.....	38
19 Excluindo o Conteúdo de uma Célula.....	40
20 Trabalhando com Fórmulas e Funções.....	40
21 Funções.....	42
22 Formatando Células.....	44
23 Classificando Dados.....	47
24 Imprimindo Planilhas.....	47
25 Configurando as Páginas do Documento.....	48
26 Operações Especiais com Textos e Planilhas.....	48
27 Gráficos.....	50
28 Introdução à Internet.....	52
29 Navegador.....	55
30 Mecanismo de Busca.....	56
31 E-MAIL.....	57
32 REDES SOCIAIS.....	59
33 MENSAGEIRO INSTANTÂNEO.....	60

Figura 40: Sumário da apostila do curso de inclusão digital.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A apostila do 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.

A referência para a organização do conteúdo da apostila foi de um material de autoria de Gustavo Buzzati Pacheco, coordenador de documentação do projeto LibreOffice.org. Para a elaboração do material do Curso de Inclusão Digital de Paineiras foi realizada uma readaptação do material produzido pela prefeitura municipal de Arapiraca – Alagoas, no ano de 2006. Observa-se que para a concepção do material, os responsáveis pela capacitação em Paineiras readaptaram um material que circula *on line* para capacitação em informática básica explicitando que há uma organização em capítulos temáticos, estruturada de forma a permitir o desenvolvimento das habilidades e competências instrumentais para uso do *software* livre. Dessa forma, a organização do material do curso em Paineiras relaciona-se com uma rede de materiais para formação para o uso do *software* livre, demonstrando que o material do curso, assim como o de Arapiraca, relaciona-se a uma rede geral de materiais elaborados para uso de *software* livre.

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; como exemplo podemos citar o material elaborado por Sebben, 2012.

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 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, conforme a figura 41.

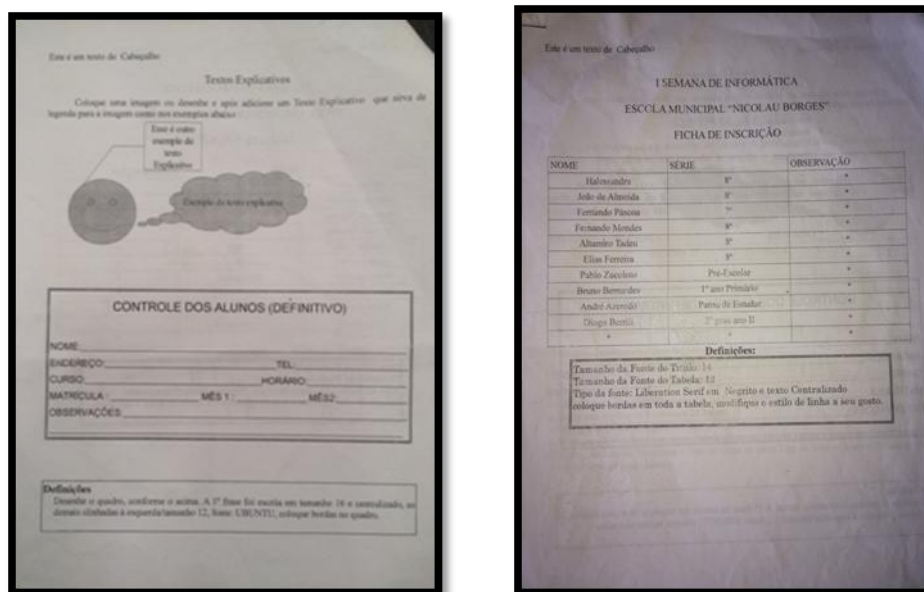


Figura 41: Atividades do material complementar do curso de inclusão digital
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

A escolha por um modelo de material focado em habilidades técnicas evidencia a hierarquia já estabelecida por práticas escolares que reforçam o modelo escolar autônomo, baseado em uma maneira única e universal 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, 2000). 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 (fig. 41), com vistas ao domínio de procedimentos técnicos básicos do editor de textos. As atividades se apresentaram distante de uma consideração dos usos dos sistemas de informação para gerenciar a produção da agricultura familiar, como previsto no projeto “Inclusão Digital dos Jovens Agricultores Familiares da Comunidade Quilombola de Paineiras”.

Os conhecimentos selecionados para a inclusão digital do curso de Paineiras foram focados em atividades diretamente relacionadas à aquisição de habilidades técnicas universais; as mesmas para todos em todos os lugares. Essa universalização de conhecimentos para inclusão digital baseia-se na própria condição de escolha por um material elaborado para outro contexto de capacitação e/ou uso. Essas habilidades de codificar e de decodificar signos, que se referem à compreensão do sistema operacional das tecnologias, podem ser chamadas de alfabetização digital. De acordo com Frade,

[...] a transposição do termo *alfabetização* para outros campos é bem frequente quando se trata de ensinar outros códigos. Assim, na falta de outro termo, perde-se um pouco do sentido etimológico ligado à letra para associá-la ao aprendizado inicial de outros signos. (FRADE, 2007, p. 62).

O processo de alfabetização digital, conforme proposto no manual do curso, se desenvolve na interação do usuário com o computador, assim como o processo de alfabetização para a aprendizagem do sistema de escrita tem uma especificidade técnica, sendo indispensável para a aquisição tanto do sistema de escrita alfabético quanto do sistema de códigos que regem um ambiente virtual.

Nessa perspectiva, o conceito de alfabetização digital está circunscrito pelas práticas iniciais para a utilização do computador, contemplando seu uso no nível mais básico. No capítulo dedicado à Educação do *Livro Verde* da Sociedade da Informação (TAKAHASHI, 2000, p. 45-56), o conceito de alfabetização digital refere-se a um nível, ou etapa, mais básica para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Da mesma forma, no glossário, alfabetização digital aparece definida como “processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de Internet” (TAKAHASHI, 2000, p. 165).

Ao que parece, no conceito de alfabetização digital proposto pelo Governo, com o intuito de promover políticas de inclusão social, há orientações para a aquisição de habilidades básicas relacionadas a um nível operacional, que tratam da “[...] codificação das funções operacionais da máquina em ícones, palavra-chave, ou posições estruturais na tela, são, assim, textos cuja funcionalidade é o objeto da alfabetização digital” (CASTRO, 2003, p. 63).

As características do manual para inclusão digital assumiu um padrão que naturaliza as características socialmente específicas dos usuários e 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.

A seguir será apresentada a caracterização das aulas do curso de inclusão digital.

7.3 As aulas do curso de inclusão digital na turma pesquisada

A coleta de dados por meio de filmagens e anotações no caderno de campo foi realizada durante 07 aulas do curso de inclusão digital, as quais aconteciam aos sábados das 14h às 16h, como já dito anteriormente. Os dados aqui apresentados foram coletados no momento em que o curso estava em andamento: em uma turma de 10 alunos, com diversas faixas etárias, variando de 14 a 18 anos. Duas jovens (Clara e Flora) atuavam como instrutoras selecionadas na primeira fase do projeto pelo bom desempenho no curso, como informado por Flora. A observação das aulas do curso de inclusão digital teve a duração de 14 (quatorze) horas-aula nos meses de abril a julho.

A seguir, o quadro de apresentação das aulas observadas durante a 2ª fase do curso de inclusão digital.

Quadro X – Apresentação das aulas do curso de inclusão digital – 2ª fase

Aula	Data	Marcador Inicial-final	Tópico do planejamento	Atividades
01	04/05	13h36min. 16h05min.	Editor de texto	Atividade utilizando textos explicativos.
-	11/05	Não houve aula	Editor de texto	
02	18/05	13h50min. 16h18min.	Digitação	Atividade de digitação de textos.
03	25/05	13h47min. 16h20min.	Digitação	Atividade de digitação de textos.
04	01/06	14h06min. 16:13	Prova: editor de texto	Atividade de digitação de textos.
-	08/06	Não houve aula, mas os jovens da comunidade utilizaram os computadores do Telecentro.	Planilha Eletrônica	
05	15/06	13h50min. 16h23min.	Planilha eletrônica	Aula com exercício de digitação através de um programa instalado em acessórios.
06	22/06	13h58min. 16h20min.	Planilha eletrônica	Atividade de digitação de textos.
07	29/06	13h46min. 16h10min.	Planilha eletrônica	Atividade de digitação de textos.

O quadro apresentado mostra todas as aulas que ocorreram durante o período de observação. Na primeira coluna, da esquerda para a direita, apresento a numeração dada às aulas observadas. As aulas dos dias 11/05/2013 e 08/06/2013 não foram numeradas devido ao fato de que, nesse dia, não houve aula do curso de inclusão digital. Entretanto, no dia 08/06/2015 a instrutora Clara ficou no Telecentro no horário destinado à aula e alguns jovens da comunidade utilizaram os computadores, sendo

filmadas as ações dos usuários no computador. A segunda coluna mostra a data da aula. A terceira coluna mostra a marcação do tempo de filmagem da aula, sendo que o marcador inicial indica o horário do início da abertura do Telecentro e o marcador final indica o horário em que as atividades foram encerradas.

A quarta coluna apresenta os tópicos que constavam no planejamento das instrutoras para as referidas datas, conforme figuras 42 e 43:

Data	Conteúdo
4/03	Introdução ao computador (1003)
23/03	Introdução ao computador (1003)
21/04	Testes de texto (10.0015)
21/04	Testes de texto (10.0015)
21/05	diálogo
21/05	"
21/05	"
21/06	Plan: testes de texto (10.0015)
21/06	Plan: planilha eletrônica (10.0027)
21/06	"
21/06	"
21/06	"
21/07	"
21/07	Plan: planilha eletrônica (10.0027)
21/07	"
21/07	"
21/07	"
21/07	Plan: planilha eletrônica (10.0027)

Figura 42: Planejamento das aulas.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

21/04	Testes de texto (10.0015)
21/04	"
21/05	"
21/05	diálogo
21/05	"
21/06	Plan: testes de texto (10.0015)
21/06	Plan: planilha eletrônica (10.0027)
21/06	"
21/06	"
21/06	"
21/06	"
21/07	"
21/07	Plan: planilha eletrônica (10.0027)

Figura 43: Ampliação do planejamento das aulas.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na quarta coluna, ‘Atividades’, descrevo as atividades que efetivamente foram desenvolvidas durante aquelas aulas. Ao se comparar a coluna ‘Conteúdo’ e a coluna ‘Atividades’, nota-se uma diferença entre o tópico do planejamento e a atividade efetivamente desenvolvida em sala de aula. Essa diferença se deu por atrasos no desenvolvimento dos tópicos, em virtude dos eventos que são valorizados pela comunidade. Nos meses de maio e junho não houve aula em dois sábados: um pela comemoração do “dia das mães”, quando as instrutoras trabalharam na preparação da festa, que aconteceu no domingo (12/05/2013) e, outro, por motivo de luto, em razão do falecimento de “Seu Dão”, uma figura importante na comunidade e avô de uma das instrutoras.

As aulas do curso de inclusão digital do Telecentro eram planejadas pelas instrutoras, as quais se orientavam pelos tópicos da apostila do curso de “Introdução à

Informática básica com *software* livre”, conforme apresentada na seção anterior. Para complementação do curso foram utilizadas atividades fotocopiadas. Durante o período de observação, estava previsto o desenvolvimento dos tópicos relacionados à edição de textos e planilhas, como mostram as figuras 42 e 43.

O conteúdo sobre edição de texto englobava seis tópicos da apostila do curso de inclusão digital, quais sejam: trabalhando com arquivos de texto, o editor de texto, salvando um arquivo, editando o texto, formatando documentos e recursos avançados de edição de texto. Para o planejamento das atividades, as instrutoras conversavam sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada aula e programavam as atividades a serem realizadas; quando necessário, modificavam a estrutura dos conteúdos para execução das atividades. Transcrevo abaixo a conversa entre as instrutoras do curso sobre o planejamento da aula de 01/05/2013:

((Flora (F) se aproxima de Clara, senta-se na cadeira ao lado folheando a apostila.))

Flora (F): Heim, Clara, aí a gente começa daqui mesmo, né? ((aponta para a página 14 da apostila, para o conteúdo Trabalhando arquivos de texto – 10.1 Conhecendo o teclado)) E o texto? A gente dá esse mesmo ou o do quadro.

Clara (C): O do quadro é bem pouco.

F: Não, o do quadro tem todas as cópias.

C: Editor de texto? ((olhando para a apostila))

F: Editor de texto é aqui ((olhando para a apostila)). Agora, planilha vai ser difícil ((expressão facial de rejeição)), a gente podia trocar planilha com internet. Dava internet primeiro e na outra aula dava planilha.

C: Então é daqui mesmo, né? Editor de texto.

F: Sim, hoje não tem jeito, como não vem ninguém, com essa chuva o povo fica meio...

C: Pois é.

F: Então vamos fazer assim.

Esse excerto mostra como as instrutoras Clara e Flora planejaram a aula do curso, que seria ministrada no dia 04/05/2013. Nesse dia, elas aproveitaram a ausência dos alunos no curso devido às fortes chuvas que caíram na madrugada, para discutir sobre o conteúdo a ser ministrado na próxima aula. As instrutoras apoiavam-se na apostila do curso de inclusão digital para a escolha do que propor aos alunos, a sequência do conteúdo que deveria ser ministrado na aula: ‘Trabalhando arquivos de textos’ ou ‘editor de textos’ e, ainda, sobre qual texto deveria ser trabalhado como atividade complementar ao da apostila.

Em relação ao conteúdo da apostila a ser ministrado na referida aula, as instrutoras optaram pelo conteúdo ‘Editor de texto’. Mais tarde, ao buscar na apostila os conteúdos que foram discutidos pelas instrutoras, percebi que o conteúdo ‘Trabalhando arquivo de texto’ possuía uma seção intitulada ‘Conhecendo o teclado’, que tratava de

conhecimentos sobre as funções do teclado como movimentação, configuração e comandos para o computador. A escolha das instrutoras me fez deduzir que os alunos já possuíam noções sobre as funções do teclado e que o referido conteúdo poderia ser suprimido sem prejuízo à formação dos alunos. Contudo, como eu veria posteriormente, os alunos desconheciam muitas funções do teclado como acentuação, pontuação, formatação de letra maiúscula e minúscula, entre outras funções, fazendo-me constatar que o critério das instrutoras não se sustentava.

Os textos referidos por Flora no excerto eram exercícios que complementavam as atividades da apostila: um contendo exercícios para inserção e formatação de tabelas, o qual Flora chama de ‘quadro’, pelo fato de a folha fotocopiada possuir muitos quadros (tabelas) nos exercícios e, o outro, contendo textos para exercício de digitação. As atividades fotocopiadas foram trabalhadas na primeira fase do curso, sendo também utilizadas pelas instrutoras nessa segunda fase. Contudo, os exercícios fotocopiados que se referiam à formatação de tabelas, tipo e alinhamento de fontes não eram suficientes para todos os alunos, fazendo com que as instrutoras optassem pela atividade de digitação. A falta de material impresso fotocopiado poderia ser suprida com a disponibilização do material *online* ou mesmo com as atividades gravadas em arquivos nos computadores no Telecentro. Entretanto, essa possibilidade não foi aventada pelos responsáveis pelos materiais do curso, nem pelas instrutoras.

Outro ponto significativo, além do planejamento em si, é o fato de que as instrutoras priorizavam o planejamento das atividades com as quais tinham mais facilidade para ensinar. O excerto mostra um pouco dessa dificuldade particular de Flora, na medida em que fica explícito que o trabalho com planilha eletrônica, próximo tópico a ser ensinado aos alunos, seria mais complexo pedagogicamente. No momento em que elas estavam decidindo sobre o conteúdo a ser trabalhado, Flora se manifestou através de sua fala: “*Agora planilha, vai ser difícil ((expressão facial de repulsa))*”. A expressão facial manifestada por Flora durante essa fala demonstra que ela não tinha facilidade para trabalhar com planilhas eletrônicas. Assim, a instrutora propõe a antecipação do conteúdo ‘Introdução à internet’ e em seguida, o conteúdo ‘Planilha eletrônica’, deslocando para o último tópico a ser ensinado, quando diz: “*Agora planilha vai ser difícil, a gente podia trocar planilha com internet. Dava internet primeiro e na outra aula dava planilha*” (Flora). Ao que tudo indica, as instrutoras selecionavam conteúdos do currículo a partir de suas próprias experiências desenvolvidas com o uso do computador, ou seja, antecipavam os conteúdos tendo por

referência sua prática cotidiana que, por sua vez, relacionava-se diretamente à sua familiaridade com o uso do computador.

As instrutoras, por vezes, reestruturavam o planejamento de acordo com alguns imprevistos que surgiam ao longo da observação das aulas. Atuavam com empenho e se disponibilizavam com presteza para ajudar a todos os usuários do Telecentro, mesmo fora dos horários do curso de inclusão digital. No entanto, na segunda fase do curso, as instrutoras não receberam bolsa para ministrar o curso. No edital²³ que contemplou a implantação do Telecentro na comunidade quilombola estava previsto, no item 7, aplicação dos recursos, remuneração de bolsas aos alunos de graduação da instituição proponente, o IFNMG. A remuneração através de bolsas foi realizada ao longo da primeira fase do projeto, quando alunos do IFNMG ministraram o curso de inclusão digital. O projeto de Telecentros BR do Ministério das Comunicações garante a remuneração dos monitores com bolsa de duração de um ano e um curso de formação em educação à distância, com chamadas públicas periódicas para bolsistas. No Telecentro da comunidade de Paineiras essa garantia foi considerada pelo representante do Ministério das Comunicações, quando da reunião realizada no dia 15 de maio de 2013. O representante se propôs a verificar junto aos gestores a possibilidade de incluir as instrutoras Clara e Flora no sistema de bolsa do Ministério das Comunicações, inclusão essa que não se efetivou até julho de 2013, quando as instrutoras encerraram as aulas do curso de inclusão digital.

7.4 A dinâmica do cotidiano da sala de aula

Nesse item, o foco de análise será a dinâmica das aulas do curso de inclusão digital, a fim de identificar as formas de organização do grupo em termos de tempo, espaços, atores, interação e sentimentos dentro da sala de aula (SPRADLEY, 1980). A partir das anotações do diário de campo e das transcrições das filmagens realizadas, organizei, no Quadro D, uma apresentação dos 7 (sete) dias de aula observados.

²³ Edital de chamada pública 01/2011 – Ministério das Comunicações.

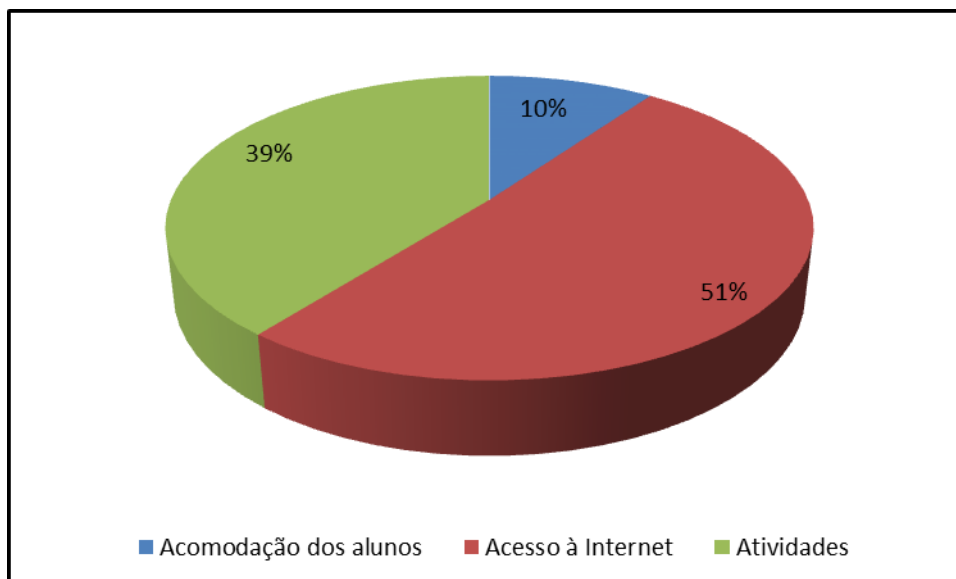
Quadro D – Dinâmica da sala de aula

04/05	18/05	25/05	01/06	15/06	22/06	29/06
<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (12 minutos)</p> <p>Fazendo a chamada (2 minutos)</p>	<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (10 minutos)</p>	<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (15 minutos)</p>	<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (18 minutos)</p>	<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (12 minutos)</p>	<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (10 minutos)</p>	<p>Chegada dos alunos e acomodação nos computadores (4 minutos)</p>
<p>Alunos acessando à internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (42 minutos)</p>	<p>Alunos acessando à internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (52 minutos)</p>	<p>Alunos acessando à internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (30 minutos)</p>	<p>Alunos acessando redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (50 minutos)</p>	<p>Alunos acessando redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (41 minutos)</p>	<p>Alunos acessando redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (53 minutos)</p>	<p>Alunos acessando redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (120 minutos)</p>
<p>Clara: distribuindo as folhas explicando para os alunos o exercício (6 minutos)</p>	<p>Clara distribui as folhas de exercício (4 minutos)</p>	<p>Clara distribui as folhas dos exercícios (2 minutos)</p>	<p>Clara distribuindo as folhas dos exercícios (2 minutos)</p>	<p>Flora explicando como acessar um aplicativo, em acessórios, para treino de digitação (3 minutos)</p>	<p>Clara e flora distribuindo as folhas dos exercícios (2 minutos)</p>	<p>Clara distribuindo as folhas dos exercícios (2 minutos)</p>
	<p>Alunos conferindo na folha de exercício e no arquivo do computador as atividades já realizadas e a partir da qual devem continuar (15 minutos)</p>	<p>Jovens entram no Telecentro para baixar músicas para o ensaio da quadrilha (33 minutos)</p>	<p>Alunos Conferindo nas folhas de exercício e no arquivo do computador (8 minutos)</p>	<p>Alunos conferindo na folha de exercício e no arquivo do computador as atividades já realizadas e a partir da qual devem continuar (8 minutos)</p>		
<p>Atividade de edição de texto (50 minutos)</p>	<p>Atividade de edição de texto (45 minutos)</p>	<p>Atividade de edição de texto (42 minutos)</p>	<p>Atividade de edição de texto. (42 minutos)</p>	<p>Fazendo atividade de digitação no aplicativo (32 minutos)</p>	<p>Atividade de digitação (27 minutos)</p>	<p>Atividade de digitação (32 minutos)</p>
<p>Acessando a internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (25 minutos)</p>	<p>Acessando a internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (15 minutos)</p>	<p>Poucos alunos ficam no Telecentro. A maioria sai para o ensaio da quadrilha. Alguns deles permanecem para realizar acesso à internet em rede social, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (18 minutos)</p>	<p>Acessando a internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias. (23 minutos)</p>	<p>Acessando a internet em redes sociais, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (44 minutos)</p>	<p>Acessando a internet em rede social, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (30 minutos)</p>	<p>Acessando a internet em rede social, pesquisa, <i>chat</i>, notícias (20 minutos)</p>

A comparação entre esses sete mapas de eventos permitiu identificar padrões e repetições entre as diversas aulas observadas. Por exemplo, observou-se que as aulas apresentavam uma dinâmica que se repetia ao longo dos dias, geralmente organizadas em três momentos: momento da chegada e da acomodação dos alunos, momento da atividade e momento de acesso à internet.

O momento da chegada e acomodação dos alunos, o momento da atividade e o acesso à internet foram eventos que se repetiram em todas as aulas e podem nos informar como se organizavam uso e a distribuição do tempo nas aulas.

Gráfico 1 – Uso e distribuição do tempo nas aulas do curso de inclusão digital



O gráfico 1 mostra o percentual do tempo utilizado no cotidiano da turma nos sete dias de aula. Percebe-se que o uso e a distribuição do tempo em todas as aulas estavam organizados com uma dinâmica própria, que me chamou a atenção pelo fato de haver uma preponderância do acesso à internet, principalmente à rede social *Facebook*, em relação às atividades do curso de inclusão digital. As aulas do curso de inclusão tinham uma organização própria, construída pelos participantes do grupo. A distribuição da utilização do tempo entre as atividades do curso e o acesso à internet sinalizam a importância de compreender as percepções locais do letramento. Infiro que a proposta do curso focada na alfabetização digital resulta na falta de interesse pelo que se tinha em ensinar e aprender, de acordo com o manual do curso, levando os participantes a

redefinirem, conforme seus interesses, usos e necessidades; o que fazer com o tempo durante esses encontros, particularmente considerando que não tinham acesso fácil em outros horários. As percepções dos usos locais do letramento podem diferir das percepções da cultura dominante e devem ser levadas em conta para se compreender a experiência letrada de diferentes grupos (STREET, 2014). Assim, faço a descrição dos momentos identificados (chegada e acomodação, acesso à internet e atividade) por acreditar que sejam necessárias a identificação e a descrição dessas formas de utilização do tempo em sala de aula, para que tenhamos as bases para uma futura análise dos processos de interpretação e inferências sobre as práticas de leitura e escrita em torno desses momentos na sala de aula.

Os alunos iam chegando aos poucos e se acomodando nas cadeiras, não estando suas atividades subordinadas às orientações ou a determinações das instrutoras durante as aulas. Percebia-se que, com o forte calor da região, os alunos chegavam muitas vezes ofegantes pelo cansaço da caminhada. Outros chegavam de motocicleta e a estacionavam em frente o Telecentro.

Os alunos chegavam ao Telecentro, sentavam-se à frente de uma máquina, ligavam-na, frequentemente sem pedir ajuda das instrutoras, acessavam *sites* de redes sociais, entre outros. Normalmente, os alunos ficavam em silêncio acessando principalmente a rede social *Facebook*, não demonstrando dificuldade para acessar os *sites* nos quais navegavam pela internet. E assim a aula transcorria por aproximadamente quarenta minutos, até as instrutoras proporem a atividade planejada para o dia. Nota-se que no primeiro dia de observação, as instrutoras fizeram a ‘chamada’ dos alunos e nos outros dias não houve esse procedimento para o controle de frequência. O procedimento de fazer a chamada foi realizado somente no dia 04/05, o primeiro sábado depois da suspensão das aulas de quarta-feira. Esse procedimento pode estar relacionado ao interesse por parte das instrutoras em detectar as faltas dos alunos, principalmente os que deveriam migrar do horário de quarta para sábado. Após esse dia, o procedimento de chamada não foi mais realizado em voz alta, como realizada no dia 04/05, conforme registrado no diário de campo.

Ao analisar o momento destinado ao acesso à internet e compararmos aos outros usos do tempo nas aulas, verifica-se que o uso do tempo de acesso à internet foi maior do que o tempo destinado às atividades do curso de inclusão digital. O tempo destinado ao acesso à internet era em média 51% do tempo total das aulas.

A tabela a seguir mostra os interesses de navegação dos alunos pesquisados a partir de um exame dos *sites* que foram acessados durante as aulas observadas, em função de sua classificação.

Tabela 4 – Classificação dos *sites* visitados durante as aulas observadas

Classificação dos sites	Tipos de sites	Frequência
Busca/Pesquisa	<i>Google, Yahoo</i>	Todos os dias
Redes sociais	<i>Facebook</i>	Todos os dias
Novelas	Portais de Televisão, F5 – site de entretenimento da folha	3dias
Busca por imagens	<i>Google imagens</i>	3 dias

Percebe-se que a frequência de acesso aos *sites* de busca foi a mesma para o acesso a redes sociais. Contudo, o tempo dedicado às redes sociais foi significativamente maior, uma vez que os alunos ficavam em média 50% do tempo total da aula no *Facebook*, conforme demonstrado no gráfico 1, isso sem levar em conta as mudanças de tela para o *Facebook* que os alunos faziam durante o tempo destinado às atividades do curso. Por exemplo, no momento destinado à realização de atividades do curso de inclusão digital, os alunos, por diversas vezes, mudavam de tela para acessar a rede social *Facebook* e, em seguida, voltavam para as atividades do curso. O acesso à internet em sua maioria estava relacionado ao *Facebook*. Essa preferência pode ser explicada, parcialmente, por uma tendência mundial de preferência pela rede social por parte dos jovens. A rede social *Facebook* estabeleceu-se como líder nos países em desenvolvimento com mais de 800 milhões de usuários únicos por mês em 2013. Segundo a ComScore²⁴, o Brasil tornou-se o segundo maior país em número de usuários únicos do *Facebook*, atrás somente dos Estados Unidos, sendo que os brasileiros passam mais tempo no *Facebook*; em média 13 horas a mais por mês do que em outros países como Argentina e México (COMSCORE, 2014).

¹⁶ A comScore é uma companhia líder em tecnologia de internet, que mede o que as pessoas fazem enquanto elas navegam pelo universo digital.

No que diz respeito ao uso de redes sociais por jovens, a *pesquisa TIC Kids Online 2013*²⁵, realizada no Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (*CETIC.br*), revelou que 79% dos usuários de internet entre 9 e 17 anos possuem perfil na rede social que mais utilizam – um crescimento de 9 pontos percentuais em relação a 2012.

A preferência pela rede social pode também estar atrelada ao fato de o *Facebook* configurar-se hoje como principal sítio de encontro, comunicação, interação e partilha de informação (adicionar fotografias, vídeos, comentários, ligações, enviar mensagens, integração com outros websites, dispositivos móveis, aplicações de e-mail, RSS feeds e outras tecnologias), bem como para controle de quem pode ter acesso à informação específica ou realizar determinadas ações a partir das configurações de segurança da rede social (EDUCAUSE, 2007). A quantidade de tempo dispensada ao acesso ao *Facebook* pode estar relacionada a uma familiaridade com a rede social por essa ter assumido a preferência entre os jovens a partir de 2012 e por integrar diversas ferramentas de interação em uma mesma interface.

Os alunos utilizavam o *Facebook* para diversas finalidades, exploraram diversas ferramentas e aplicações que integram aquela rede social. Dentre as ferramentas utilizadas pelos alunos durante a pesquisa, observei o uso intenso do *chat*²⁶, ferramenta que disponibiliza a comunicação em tempo real, envio de fotos, compartilhamento de arquivos para difundir informações, envio e recepção de mensagens. Um movimento no *Facebook* por parte dos alunos que me chamou muita atenção foi a permanência por muito tempo na página principal de amigos, observando os perfis dos conhecidos e desconhecidos.

Essa alta frequência e permanência no *Facebook* parece sugerir, igualmente, que a relevância de fazer parte da rede social está na possibilidade de acessar um universo social infinitamente amplo, que não seria possível pelas suas condições sociais e econômicas. A ampliação da rede de relações foi observada no *Chat* da rede social, conforme transcrição da conversa síncrona de Jandira no dia 04/05/2013:

((Jandira olha a página da rede e entra no chat da rede social com um rapaz e escreve no Chat))
Jandira: Oi.

²⁵ Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>. Acesso em: 08/01/2015.

²⁶ *Chat*: programas de comunicação instantânea ou mais popularmente conhecidos por mensageiros instantâneos (em inglês Instant Messaging) permitem o envio e o recebimento de mensagens de texto, áudio e vídeo de forma síncrona.

Rapaz: oi
 Jandira: Posso te falar uma coisa?
 Rapaz: pode
 Jandira: vc é lindo.
 Rapaz: brigada vc tbm é uma princesa.
 Jandira: obrigada.
 Rapaz: onde vc mora..
 Jandira: em Minas Gerais. Pedras...
 Rapaz: longe né.
 Jandira: eh.

Na análise do diálogo de Jandira com seu interlocutor, via *chat* do *Facebook*, percebi que, além do contato casual para estabelecer a interação com uma pessoa, havia uma distância geográfica entre os interlocutores a partir da resposta à pergunta “*onde vc mora*”, em que Jandira informa, inicialmente, o estado onde está localizada sua cidade “*em Minas Gerais. Pedras...*”. A partir desses elementos, evidencia-se que Jandira informa sua localização geográfica macro, o seu estado, para depois informar o município onde está localizada sua residência, demonstrando que não havia proximidade geográfica entre os interlocutores. É importante salientar que as relações construídas via ferramentas da rede social no Telecentro não estavam baseadas somente nas relações familiares e de amizade já constituídas face a face, em instituições sociais diversas, mas o que observei foi uma outra forma de estabelecer relações sociais, para além daquelas da comunidade, superando as distâncias graças à reconfiguração do espaço proporcionada pelo ciberespaço.

Segundo Recuero (2012), os *sites* de rede social permitem que as pessoas estabeleçam conexões sociais e por conta da presença desses *sites* é possível, muito mais rapidamente, de forma simples e menos custosa, difundir informações, espalhar ideias e conversar com outros atores que estão geograficamente distantes.

No dia 18/05/2013, iniciei uma conversa com Amélia após a aula do curso de inclusão digital. O tópico central da conversa iniciou-se com a aluna falando com outra colega que adorava o *Facebook*:

Pesquisadora(P): Ahh! Então cê gosta do Facebbok?
 Amélia (A): Se eu pudesse era o dia todo, mas como eu não posso...
 P: Hum!!
 A: É... às vezes tem que estudar, fazer prova, agora mesmo essa semana é só matéria nova.
 P: Ah!! Então acessa muito o Facebook! Tem quanto tempo que você tem conta no Facebook?
 A: Quanto tempo? Nossa, meu, outro Facebook. Eu tinha...
 P: Você tem duas contas no Facebook, Amélia?
 A: Tinha . É, eu tinha, né. Só que o outro eu tinha um namorado. Aí eu fui e coloquei um senha aí quando eu terminei eu falei, ah não essa senha pra mim já não dá; fui e troquei. Aí tinha muita coisa acontecendo lá em casa e na escola, fiquei um tempinho sem entrar no Facebook, aí quando

fui entrar, não consegui entrar, aí eu fui e fiz outro e convidei os mesmos amigos, as mesmas coisa que tinha no outro. Eu passei pra esse.

P: Então cê criou seu Facebook quando?

A: Nossa, faz tanto tempo! Acho que foi em 2012. Num sei...acho que foi isso. Foi o começo assim, quando começou o Telecentro. Eu não me lembro bem a data, mas quando construiu aqui, Clara fez um Facebook para mim e tava com internet. Aí tava até bom. Com o tempo começou o curso, aí eu comecei a participar; aí elas fizeram para mim e tudo normal, com senha desse negócio do e-mail, não gmail. Aí foi bom. Aí depois que cortaram a internet eu fiquei sem entrar um tempão. Eu entrava na escola, tinha vez que levava o celular, às vezes eu entrava.

P: Como cê acessava o Facebook na escola?

A: Pelo celular. O bom é que a escola tem WiFi, só que tem senha; aí eu consegui a senha. Eu tenho um amigo hacker que descobriu a senha. Aí o diretor fala que vai desativar, tem vez ..., mas não tem jeito, meu amigo vai descobrir de novo. Agora fica um pouco difícil pra eu entrar no Facebook;, eu não tenho crédito, minha salvação é o WiFi da escola e como eu faço o projoventem aqui, eu acesso quando a gente tá no Telecentro.

P: Mas pode acessar o Facebook durante as aulas do projoventem?

A: Não. É assim, no dia da educação física eu fico fazendo algum trabalho no Telecentro, mas eu deixo a aba aberta do Facebook. Eu minimizo, só que as vezes fica a aba. Eu sou viciada. Todo dia, todo dia se eu pudesse eu taria no Facebook.

P: E cê acessa muito no Telecentro?

A: Claro, o que mais a gente faz aqui é acessar o Facebook! Todo mundo...

Nesse excerto, verifico que já no início da nossa conversa, Amélia demonstra sua vontade em permanecer por muito tempo conectada ao *Facebook*, o que segue uma tendência mundial e brasileira, especificamente, sobre frequência de tempo de acesso à rede social *Facebook*, conforme a pesquisa ComScore (2014). Pelas falas de Amélia, inferimos que ela não apenas cria uma conta na rede social, mas a utiliza regularmente. O *Facebook* é a rede social eleita por Amélia para compartilhar assuntos diversos ou para deixar recados nas páginas pessoais dos amigos, embora o *Facebook* seja um *site* que restrinja o acesso a menores de dezoito anos.

Ao longo de sua fala, Amélia reafirma sua vontade de se manter conectada ao *Facebook*, quando diz que acessava essa rede social através da escola, pela falta da internet no Telecentro. Conforme o diálogo acima, Amélia utilizou da rede WiFi da escola, levantando uma questão que envolve as restrições de acesso impostas pela mesma.

Na escola de Amélia, apesar existir a rede WiFi, os alunos eram proibidos de acessá-la por desconhecimento da senha. Dessa forma, a escola, mesmo com acesso à internet, representa um obstáculo para que os alunos sejam usuários da internet naquele local. Assim, para acessar o *Facebook*, Amélia encontrou uma maneira de burlar a restrição escolar através de um amigo que, segundo sua fala, é um “hacker”. Um *hacker* pode ser definido de diversas maneiras. No texto *The Original Hacker's Dictionary*,

*Jargon File*²⁷, entre as definições de hacker estão: uma pessoa que gosta de aprender detalhes sobre os sistemas de programação; uma pessoa que é boa e rápida em programação; um especialista que trabalha com um determinado programa em particular ou uma pessoa que pode ser intrometida, maliciosa ou curiosa, que tenta descobrir informações bisbilhotando. Daí ‘*hacker* de senha’, ‘*hacker* de rede’” (JARGON FILE, s./d., 1988, tradução minha).

Esse aluno, denominado por Amélia como hacker, usa de seus conhecimentos de programação de computador para solucionar um problema de interesse individual e/ou coletivo. Assim, ao solucionar o problema, age de maneira colaborativa ao fornecer a senha para que Amélia se conecte à rede social, permitindo a eles acessarem à internet e redes sociais na escola. Nessa perspectiva, o amigo de Amélia é alguém que busca o desafio intelectual de forma criativa, de modo a superar as limitações impostas (MEDEIROS, 2001) além de agir de forma colaborativa, sintonizado como o “jeito *hacker* de ser” (PRETTO, 2010) que, segundo Pretto, segue uma ética *hacker* que tem como aspectos fundamentais atuar de forma compartilhada, em que torna tudo acessível para todos de forma descentralizada (PRETTO, 2010).

Outra oportunidade para acessar o *Facebook* relatada por Amélia foi nas aulas de Educação Física do Projovem. Segundo ela, ao ficar fazendo trabalhos escolares no computador do Telecentro, durante as aulas de Educação Física, ela alternava as janelas *online*, deixando a janela do *Facebook* minimizada, para acessá-la durante a realização do trabalho escolar.

Amélia, ao final da conversa, relata: “*Eu sou viciada.*”, demonstrando sua “dependência” da rede social. Com esse entendimento de viciada no *Facebook*, Amélia também se recrimina, uma vez que sua fala possui uma conotação negativa, socialmente implicada como um hábito prejudicial, algo que tenha efeitos maléficos. Afora as discussões sobre a lógica capitalista da internet e de empresas como o *Facebook*, uma vez que não é objetivo desta pesquisa, a referida rede social ao disponibilizar no mesmo espaço virtual ferramentas que permitem a seus usuários criação de grupos, baseados em interesses comuns, acaba por exercer uma relação de satisfação pelas multifuncionalidades hedônicas (ARRUDA-FILHO; CABUSAS; DHOKALIA, 2010), provocando um apego emocional, afetivo e social pelo usuário.

²⁷ Disponível em: <http://www.dourish.com/goodies/jargon.html>. Acesso em; 18/01/2015

Ao que tudo indica, para Amélia a rede social está direcionada ao valor hedônico, o qual proporciona prazer e satisfação àquele que faz parte de uma rede de sociabilidade (OKADA, 2005). As ferramentas virtuais possibilitam que Amélia, uma adolescente que vive em uma comunidade rural conectada à internet, construa uma nova sociabilidade e uma nova relação com o tempo e em espaços diferentes daquelas de que participa na comunidade de Paineiras.

Percebe-se que alunos e instrutoras querem expandir sua rede de contatos para além da área central da comunidade, local que se assemelha a uma praça em Paineiras onde crianças, jovens e adultos se reúnem para bater-papo, jogar, brincar e promover festas. Don Tapscott (1999), ao fazer um estudo sobre o comportamento de crianças e jovens na internet, utiliza metáfora do *playground virtual*, pelo fato de a internet proporcionar a socialização para aqueles que vivem em comunidades isoladas (TAPSCOTT, 1999, p.164). O uso do *Facebook* como canal de socialização se fez presente nas interações dos alunos com outros usuários via rede social, representando um espaço para bate-papos, curtidas, compartilhamento e várias formas de entretenimento, à semelhança do que se via no local de recreação da área central de Paineiras.

7.5 As atividades do curso de inclusão digital

Outro momento que se repete, ao compararmos os eventos ao longo dos dias de aula, é o momento destinado às atividades do curso de inclusão digital com menor tempo de duração na turma pesquisada, padrão que se manteve durante todas as aulas observadas com algumas tendo o percentual de utilização para atividades do curso em torno dos 25% do tempo total da aula. Nos dias representados no quadro D, o tempo utilizado para atividades na sala de aula variou entre 50 e 27 minutos do tempo total da aula. Percebo que há uma grande diferença de uso do tempo quando se compara o uso para acesso à internet, com as atividades propriamente ditas do curso de inclusão digital. Ressalta-se ainda que o tempo destinado às atividades foi significativamente menor nas aulas dos dias 22 e 29/06/2013.

Tratando dessa questão somente do ponto de vista da atuação das instrutoras, poderíamos depreender que o pouco tempo destinado às atividades do curso de inclusão poderia ser justificado por certa desmotivação por parte das instrutoras, fruto da falta de

investimento do Ministério da Educação, que não concedeu bolsa remuneratória para as instrutoras nessa 2ª Fase do Curso de Inclusão digital. No entanto, se por um lado a função de instrutora representa a manutenção do poder que reconhece as instrutoras como o lugar do saber, por outro, exercer a função de instrutora do curso de inclusão digital nessa comunidade requeria delas o respeito pelos interesses de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o pouco tempo dispensado às atividades do curso de inclusão estava relacionado aos interesses diversos dos alunos prontamente respeitados pelas instrutoras. Dessa forma é que Flora, ao falar sobre as atividades do curso de inclusão digital, me explicou qual a percepção que ela teve sobre a realização das atividades programadas do curso, se referindo à aula do dia 15/06/2013, quando ela auxiliou Amélia a fazer a pesquisa escolar:

Flora: É igual aquele dia mesmo, assim na área de pesquisa, quando o professor passa. Eles sentem dificuldade mesmo, então a gente deixa aberto, né. Não é toda aula que a gente dá o conteúdo. Se eles tiverem uma pesquisa pra fazer, a gente deixa aberta a aula, porque assim, é um curso sério, porém a gente não quer que eles 'teja' ali só pra aprender aquilo, mas que eles estejam abertos para o que eles tiveram pra fazer, entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

Flora: A gente deixa aberto pra eles fazerem o que eles quiserem e depois que a gente vê o conteúdo.

Em sua fala, Flora, ao afirmar “*a gente não quer que eles ‘teja’ ali só pra aprender aquilo*”, sugere que o conteúdo do curso de inclusão digital não era trabalhado todos os dias do curso. O conteúdo que ela chama de “aquilo” não tinha relação com o que os alunos gostariam ou necessitavam aprender, pois estava descontextualizado em relação aos usos sociais e às escolhas de navegação na internet, o que reforça a predominância dos longos períodos de acesso à internet para outros fins. Tais períodos foram resultados dos interesses dos alunos voltados tanto para entretenimento quanto para demandas escolares, como traduzir textos e utilizar ferramentas do *Facebook*.

A pesquisa escolar e acadêmica, depois do acesso às redes sociais e atividades do curso de inclusão digital, foi a atividade mais frequente realizada no Telecentro, algo constatado facilmente em minhas observações e nas entrevistas com os participantes. Os usuários do Telecentro, os jovens e as universitárias, realizavam pesquisas nos horários em que o telecentro ficava aberto, seja nas aulas do curso de inclusão digital, seja nas horas livres. Normalmente, a busca iniciava-se através do sistema de busca do *Google*, utilizando procedimentos básicos, configurando-se como uma pesquisa aberta.

Além da pesquisa textual, outra forma de busca de informações realizada pelos alunos foi através do sistema de busca de imagens do *Google*. A busca de informações em outros formatos, como as imagens e apresentações em *Power Point*, eram utilizadas para alimentar perfis e postagens na rede social e encontrar informações sobre personagens de TV, desenhos, moda e ainda o que Amélia, aluna do curso, denomina de “cifras”, que são imagens contendo mensagens de amor, humor ou de cunho religioso, que podem estar acompanhadas de paisagens, desenhos ou fotografia.

Percebe-se, assim, que nas aulas do curso de inclusão digital emergem as possibilidades de outras experiências de utilização do computador e da internet, que não se circunscrevem à experiência de aquisição de habilidades técnicas ou ao simples cumprimento de uma tarefa de um curso. Exemplo disso é a forma de como eles usam o computador e a internet para diversas finalidades, produzindo outra relação com as TDICs diferentes das ensejadas pelas atividades do curso de inclusão digital, construindo conhecimentos dos quais se alimentam e que vêm da escola, da TV e do cotidiano, repletos de significados para os alunos em seus usos escolares e sociais.

Isso me levou a inferir que o modelo que se tem de inclusão digital via atividades do curso não estava em consonância com as demandas e os interesses dos alunos. Como já dito anteriormente, na seção sobre o material do curso, a seleção de conhecimentos para a inclusão digital do curso de inclusão digital de Paineiras foi baseada em atividades diretamente relacionadas à aquisição de habilidades técnicas para edição de textos. Com esse entendimento, percebeu-se que os modelos de atividades do curso estavam em sintonia com uma proposta de inclusão digital, com vistas ao alcance de um parâmetro ideal do que significa ser letrado no ambiente digital. Sob essa visão de estudo do letramento, as análises em que as pesquisas e ações de letramento estão encaminhadas referem-se, particularmente, à perspectiva educacional, pedagógica, focada no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984).

Tal modelo de letramento torna-se mais evidente a partir de um exame das atividades fotocopiadas que foram dadas aos alunos ao longo dos dias observados. A tabela 5 apresenta a classificação das atividades:

Tabela 5 – Classificação das atividades fotocopiadas durante as aulas observadas

Classificação das atividades para edição de textos	Tipos de atividades	Quantidade
Coordenação motora	Digitação	2
Formatação de textos	Fonte Parágrafo	2
Formatação de tabelas	Inserir tabela Modificar bordas e linhas Inserir e excluir linhas	3
Inserir formas	Inserir formas básicas e texto explicativo	1

Obervo que as atividades estavam voltadas para a alfabetização digital, uma vez que todas elas tinham como objetivo o domínio dos códigos que permitem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, como conhecer o teclado e aprender a lidar com as ferramentas para escrever um texto, ou seja, informações que o usuário precisa aprender a codificar e decodificar no computador. Contudo, o tempo destinado a essas atividades foi menor, pois os alunos tinham a liberdade de iniciá-las quando quisessem. Para situar as atividades desenvolvidas pelos alunos, dentro do fluxo de atividades no nível coletivo, utilizo o mapa de eventos (CASTANHEIRA, 2010) para demonstrar como eram as ações dos alunos durante a aula.

Quadro G

Mapa de evento para situar as ações de alunos no fluxo de atividades

Evento	Turma	Amélia	Janice	Jandira
Atividade de editor de texto	Cada aluno está assentado de frente a um computador	Amélia está no <i>Chat</i> do <i>Facebook</i>	Janice no <i>Facebook</i>	Jandira vendo posts no <i>Facebook</i>
- Digitação			Clara mostra a atividade para Janice e diz: Foi imagem não foi?	
- Formatação de textos: fonte e parágrafo	Clara distribui as folhas dos exercícios	Amélia pega folha de atividade e continua no <i>Chat</i>	Janice: acho que foi esse aqui que eu fiz.	Jandira pega a folha e continua vendo posts <i>Facebook</i>
- Formatação de tabela:				
inserir tabela, modificar bordas e linhas	Os alunos estão em silêncio	Amélia observa os colegas e vê que só Janice iniciou a atividade e continua no <i>Chat</i> e vê <i>posts</i> ²⁸ no <i>Facebook</i>	Janice inicia a atividade de digitação	Jandira continua vendo posts <i>Facebook</i>
		Amélia localiza sua atividade em uma pasta do computador	Janice diz : <i>é nesse aqui tá muito ruim: o texto tá grande e as letras é tudo pequena.</i>	Jandira inicia a atividade de inserção e formatação de tabela “controle de caixa”
		Amélia inicia a atividade de digitação		Jandira chama Clara e acessa o <i>Facebook</i>
		Clara ajuda Amélia a aplicar negrito no texto		
	Clara ajuda os alunos em suas dificuldades	Amélia está copiando o texto da atividade	Janice lê posts no <i>Facebook</i> , rolando a tela por muitas vezes	Clara ajuda Jandira formatar as linhas da tabela

²⁸ *Posts*: mensagens constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões, muitas vezes incluindo *links* para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor.

O Quadro G traz a representação do fluxo de atividades da sala de aula, permitindo demonstrar o contraste das ações de cada aluno em relação ao que estava acontecendo no plano coletivo da sala de aula. Ressalta-se que essa representação é parcial e não da totalidade do evento focalizado. Na primeira coluna, descrevo o evento que focaliza uma aula sobre editor de texto. A segunda coluna mostra o que estava acontecendo no plano coletivo e as outras colunas (Amélia, Jandira, Janice) mostram o que os alunos, sujeitos da pesquisa, estavam fazendo durante o desenvolvimento desse evento. O contraste entre o que acontecia no nível coletivo da sala de aula e o que cada aluno estava fazendo evidenciou que na dinâmica da aula, em termos de estruturação do tempo, há um movimento não linear, diferente daquele que se acredita que se faz em um ambiente escolar no qual os alunos executam as atividades sincronicamente, em um nível coletivo²⁹. Na sala de aula do curso de inclusão, cada aluno tinha um fluxo próprio de desenvolvimento das atividades e a realização de uma atividade poderia ser intercalada com outras atividades como acessar o *Facebook*, pesquisar *sites* diversos, novelas, portais e até mesmo jogar. Percebe-se, assim, que a dinâmica da sala de aula foi construída pelos participantes do curso, que apesar de pré-determinada tinha uma cultura própria, uma “cultura em formação”, espaços nos quais membros do grupo social constroem e reconstroem os significados sociais (COLLINS; GREEN, 1992; GREEN; DIXON, 1993). Em conversa com Flora fica mais clara a forma como se deu a construção da cultura na sala de aula por parte das instrutoras e alunos:

Pesquisadora: Como eram as aulas da primeira fase?

Flora: Assim / a gente fazia as atividades e eles deixavam 20 minutos livre. Só que era aquela coisa / a gente não conhecia assim, né? O instrutor era de Januária e era uma pessoa que a gente não tinha tanto convívio. Já com eles aqui é diferente, é do dia a dia; a gente vê eles em todos os lugares e a gente deixa aberto.

Flora relata que na estruturação do uso do tempo nas aulas da primeira fase do curso, implementado em 2012, durante os meses de agosto a dezembro, os alunos tinham permissão para o acesso restrito a 20 (vinte) minutos ao final da aula. Pela resposta à minha indagação, Flora revela que a falta de uma aproximação com o instrutor fazia com que ela e demais alunos tivessem receio de demonstrar os reais interesses para a exploração do computador e da internet. Assim, nessa segunda fase, as

²⁹ Segundo Castanheira (2013), em sala de aula frequentemente ocorrem tipos múltiplos e simultâneos de conversa, refletindo uma construção e uma reconstrução contínua de espaços interacionais por diferentes grupos e atores.

instrutoras optaram por um modelo de uso do tempo voltado para os interesses dos alunos, em seus usos sociais.

A sala de aula, nessa perspectiva, torna-se um espaço de interações entre indivíduos, que desenvolvem um modo peculiar de organização do tempo, espaço e práticas culturais. Assim, uma sala de aula, bem como o currículo a ser desenvolvido nesse espaço, adquirem configurações legitimadas pelos membros do grupo, com maneiras próprias de interpretar as ações e práticas sociais de seus membros e o modo de avaliar o que é significativo para o grupo. Para representar esse processo, abaixo apresento um esquema das situações da sala de aula com as quais precisei lidar para elaborar as análises.

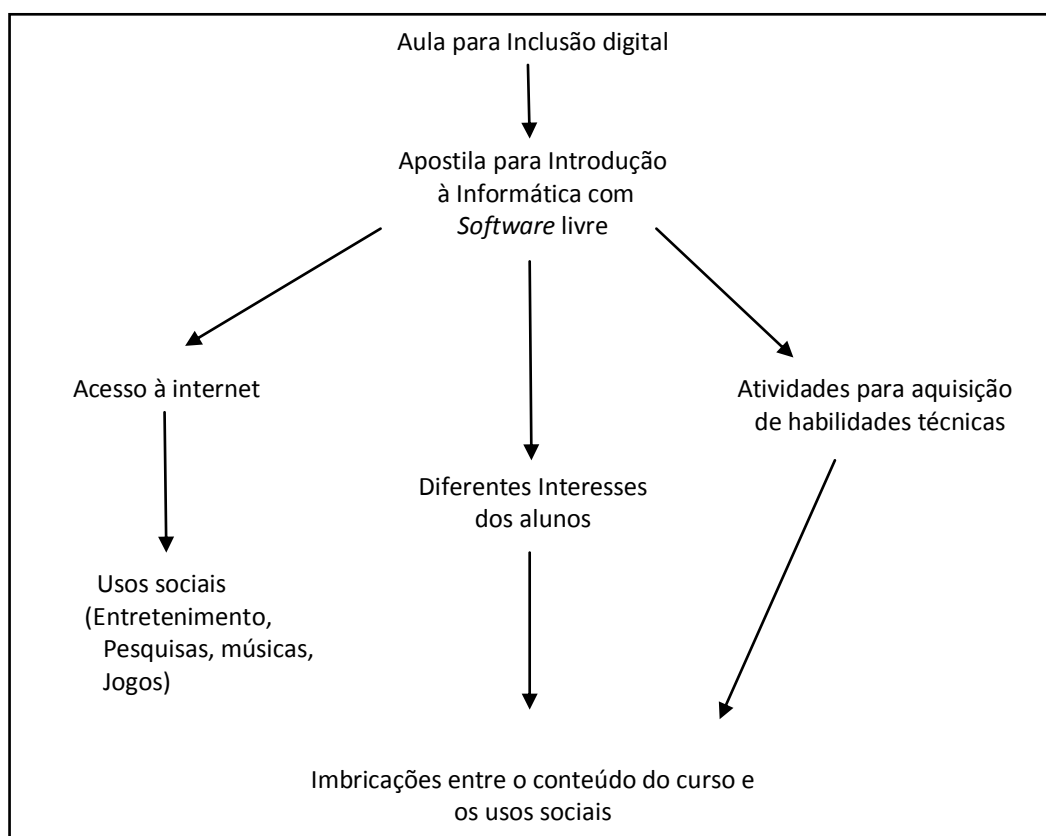


Figura 44 – Situações do cotidiano da sala de aula.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

As aulas do curso de inclusão digital caracterizavam-se por imbricações entre as demandas explícitas do currículo do curso de inclusão digital e as demandas dos alunos quanto aos usos sociais do computador. Os alunos realizavam as atividades propostas focadas em habilidades técnicas, intercalando com os seus interesses de uso do

computador, o que reforça um maior tempo dispensado aos usos sociais, uma vez que não havia a restrição de tempo da internet, de jogos e de pesquisa. Dessa forma, a dinâmica da sala de aula foi construída com uma cultura própria, atendendo às necessidades e interesses dos alunos.

Para analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas instrutoras e alunos no contexto investigado, é necessário descrevê-las mais detalhadamente, ajustando a lente analítica para uma visão segmentada e entender o que se constituiu como cultura de escrita e de leitura do grupo pesquisado. O mapa de eventos da primeira aula observada permitiu-me a aproximação das práticas de leitura e de escrita realizadas no computador, o que será demonstrado no próximo capítulo.

Capítulo 8

Uma aula do curso de inclusão digital: diferentes análises da leitura e da escrita

A partir da imersão no local de pesquisa, passei a focalizar os atores e as práticas inseridas naquele espaço, que serão descritas a seguir. A rotina do telecentro apresentada no capítulo 6 evidenciou como o processo investigativo tomou forma e as escolhas das situações sociais ou eventos (CASTANHEIRA, 2010). Para Castanheira, um evento é um “conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum em um dia específico” (CASTANHEIRA, 2010).

As práticas de leitura e de escrita, o letramento, nesta pesquisa, não se referem apenas aos comportamentos observáveis em torno de “eventos de letramento”, mas também aos conceitos e significados trazidos para esses eventos (STREET *et al.*, 2009). A fim de entender seus significados, selecionamos os eventos que emergiram do inquérito de estilo etnográfico, além de ainda se apresentar uma alta relatividade de frequência durante o processo de observação, dentre os quais se destacam, como dito anteriormente, as aulas do curso de inclusão digital em sua segunda fase de sua implementação.

Um dos princípios do Ciclo da Pesquisa Etnográfica (SPRADLEY, 1980) é focalizar situações sociais nas quais o pesquisador examina a situação social por três elementos básicos: lugares, atores e atividades. Segundo o autor, esses elementos impulsionam o pesquisador para entender os significados sociais e culturais da situação social.

Para o entendimento das práticas de leitura e escrita no contexto digital, partimos de questões centrais:

1. Quais práticas de leitura e de escrita foram construídas pelos usuários do Telecentro?
2. O que leram e escreveram? Como leem e escrevem? Com que propósitos? Com quais resultados?

Para responder a essas questões, optei por trabalhar com níveis de análises variados, focando nas atividades que os usuários exerciam no telecentro. As análises serão realizadas de modo holístico, permitindo assim estabelecer uma relação entre as partes individuais com o todo mais amplo, um diálogo entre o macro e o micro, nos encontros do global e do local (STREET, 2003). Nossas análises incluíram análise dos letramentos situacionalmente construídos dentro e através de eventos que foram selecionados, o significado social e suas consequências para os sujeitos de tais ações, bem como o que contou como o conhecimento local das práticas de leitura e de escrita no Telecentro.

8.1 Estrutura de análise das aulas do curso de inclusão digital

Para descrever e analisar as aulas do curso de inclusão digital focalizei as práticas de leitura e escrita que se instauraram no espaço do Telecentro durante as aulas do curso de inclusão digital.

De acordo com Castanheira (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 e leitura 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 leitura e da escrita, explorando os dados, buscando padrões de conduta no uso da leitura e da escrita (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Castanheira (2000) desenvolve uma metáfora em que considera que os diferentes níveis de análise correspondem às diferentes lentes de um microscópio. Segundo a autora, o nível macroscópico de análise corresponde ao nível no qual uma lente de aumento de menor poder é usada. O uso desse tipo de lente fornece uma visão mais ampla do fenômeno estudado; porém, não permite identificar pequenos detalhes que operam na construção da cena como um todo. O exame de pequenos detalhes requer o uso de uma lente de aumento mais poderosa, que pode ser fornecida pela análise sociolinguística do discurso. A metáfora usada por Castanheira explicita o modo como serão realizadas as análises das aulas do curso de inclusão digital.

A análise a seguir se divide em duas partes distintas. Na primeira parte, apresentarei uma descrição geral de uma aula ocorrida no dia 15/06/2013 para

identificar o perfil geral da organização e do uso e distribuição do tempo pelo grupo pesquisado. A descrição será apresentada por meio de um mapa 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 leitura e de escrita no computador.

Na segunda parte, nos subeventos descritos da aula do dia 15/06/2103, serão identificadas as ações geradoras de práticas de leitura e de escrita no uso do computador e da internet. Nas análises dos subeventos, as práticas de leitura e de escrita serão destacadas por meio das transcrições, as quais apresentam detalhes como os alunos se engajam nessas práticas e quais foram as escolhas que se materializaram no ciberespaço por meio dos computadores. Pela transcrição, apresento análise microscópica das práticas de leitura e de escrita que se instauraram no Telecentro durante o desenvolvimento dos subeventos selecionados.

8.2 PARTE 1 – Uma aula do curso de inclusão digital: uma análise macroscópica

Nesta seção, apresento uma descrição dos atores e do cenário social. Segundo Spradley (1980), entre os elementos primários que caracterizam o cenário social estão, além do lugar e dos atores, as atividades realizadas por esses atores nesse lugar. A descrição será apresentada por meio de um mapa de eventos que se constituiu em um instrumento de análise macroscópica de uma aula sinalizando, o lugar de destaque de determinadas atividades e formas de organização do grupo em que serão descritos os padrões de participação, o tempo gasto nas atividades e as escolhas de navegação que geraram ações de leitura e de escrita no computador.

Esta análise refere-se à aula realizada no dia 15/06/2013 no Telecentro. A escolha pela análise do referido dia de aula se deu pelo fato de que o presente estudo pretende investigar quais as práticas de leitura e de escrita que se instauram naquele contexto e quais significados associados a essas práticas, conforme as características do universo observado. Decidi, então, analisar a quinta aula que observei, por conter diversas situações geradoras de práticas de escrita e de leitura no computador, além de possibilitar a construção de padrões recorrentes de análises. A partir da análise da referida aula, identificou-se os padrões que regem a participação em sala de aula, o

contexto de produção da leitura e da escrita e as finalidades de uso do computador por parte dos alunos do curso de inclusão digital, fornecendo as bases para compreender melhor como se dá o processo de construção de significado das práticas de leitura e de escrita no computador.

Para tornarem claras as práticas de leitura e de escrita, elaborei os mapas de eventos que permitiram um nível de detalhamento das ações de leitura e de escrita que serão apresentadas ora por meio das notas de campos e filmagens, ora por meio das entrevistas. A partir do mapa geral da aula do dia 16/05/2013, pode-se visualizar como os participantes organizaram suas atividades durante a aula do curso de inclusão digital: Quem fez o quê? Quando? De que maneira participam da aula? Quais atividades foram privilegiadas?

O mapa de evento (Quadro H) apresenta uma visão macroscópica da aula ocorrida no dia 15/06/2013. Com este mapa pode-se obter uma visão das atividades, o tempo que elas tomam e os subeventos que evidenciam as formas de uso do computador e da internet, materializadas pelos alunos durante a aula. Conforme o planejamento das instrutoras (figura 43), a aula tinha como objetivo conhecer e utilizar planilha eletrônica, dando continuidade ao planejamento de curso, mas em função dos atrasos (luto, festas na comunidade) o conteúdo dessa aula foi sobre exercícios de digitação.

Quadro H

Mapa de eventos Geral – Aula do Curso de inclusão digital – 15/06/2013

Hora	Evento	Subevento
13h55min 14h05min	Chegada dos alunos e acomodação (C): Clara chega ao Telecentro, senta-se em frente ao computador e liga-o. Os alunos começam a chegar, cumprimentam-se, escolhem os computadores para se sentarem. Ligam os computadores. Flora chega ao Telecentro.	1 A escolha do computador
14h20min	Acesso à Internet (I): As instrutoras e os alunos estão em silêncio acessando a internet.	2 Clara, Flora e alguns alunos acessam o <i>Facebook</i> , Amélia acessa do <i>Facebook</i> e o <i>Google</i> para pesquisar sobre “futsal”. Jandira acessa SBT.com.br.
14h35min		3 Clara, Flora e os alunos olham <i>posts</i> no <i>Facebook</i> . A instrutora Clara e alguns alunos conversam no <i>chat</i> da rede social.
14h56min 15h00min 15h15min	Atividade (A): Flora se levanta e explica aos alunos sobre como acessar o aplicativo “Jogo de palavras” no computador. O aplicativo tem a função de treinar habilidades específicas para utilização do teclado.	4 Alguns alunos acessam o aplicativo e iniciam a atividade. Outros alunos continuam acessando a rede social. Amélia faz a pesquisa escolar sobre futsal.
		5 Flora volta a explicar para Jaine as regras do jogo. Flora senta-se com Amélia para ajudá-la com a pesquisa. Jandira acessa o jogo de palavras.
15h30min		6 Jaine reclama do jogo e fecha a janela. Os alunos, aos poucos, saem do aplicativo e acessam a rede social.
15h40min	Acesso a Internet (I): As instrutoras e os alunos estão em silêncio acessando a internet.	7 A maioria dos alunos acessa ao <i>Facebook</i> . Amélia continua realizando a pesquisa. Clara busca informações sobre o tempo. Jaine solicita a Flora uma folha contendo os exercícios da aula anterior, para dar continuidade à atividade antes interrompida.
16h05min	Término da aula (T): Flora avisa que a aula terminou.	8 Clara explica para Jaine como finalizar o exercício. Amélia finaliza a pesquisa e acessa o <i>Facebook</i> Todos os alunos no <i>Facebook</i> . Alguns alunos saem do Telecentro.

A leitura do mapa de eventos (Quadro H) pode ser feita pela análise comparativa entre as duas colunas, permitindo-nos identificar quais são os eventos que tomaram

mais tempo da aula e quais são os eventos nos quais houve predominância das atividades relacionadas ao curso e, ainda, quais usos do computador e da internet se apresentaram modificados em relação ao conteúdo específico da aula. Especificamente, para este estudo, o que mais interessa é que esse tipo de leitura comparativa permite identificar em que eventos prevaleceram formas de utilização do computador e da internet pelo grupo investigado, fornecendo dados para relacionar o tipo de atividade apresentada pelas instrutoras e as práticas de leitura e de escrita que se materializaram no computador, por parte dos alunos, que serão discutidas na segunda parte desta análise.

Através da leitura comparativa do mapa (Quadro H) observou-se que as aulas do Telecentro iniciavam-se com a abertura do local por uma das instrutoras, que ligava os computadores, escolhia uma máquina, sentava-se e acessava um *site* de uma rede social. Os alunos chegavam ao Telecentro a pé ou de moto, cumprimentavam os colegas e as instrutoras, sentavam-se à frente de sua máquina, ligavam-na, frequentemente sem pedir ajuda das instrutoras, acessavam *sites* de redes sociais, entre outros. A seguir, a transcrição de um momento inicial da aula caracterizando o subevento 1 (A escolha do computador):

13h47min h – Chega uma aluna de motocicleta ao Telecentro e entra. (A escolha do computador se dá pelo fato de alguns deles terem acesso à internet e outros não. Dessa forma, eles utilizam o termo “pegar” para acesso à internet como já discutido anteriormente)

Aluna: Oi Clara, esse pega?((apontando para o computador))

Clara: O segundo pega.

A aluna senta-se ao lado de Clara e liga o computador.

Clara e a aluna acessam a rede social. :::::

Esse excerto traz uma importante discussão sobre a questão de sustentabilidade do Telecentro. A escolha da máquina a ser utilizada através da pergunta “*Esse pega?*” evidenciou que a falta de manutenção regular nos computadores gerava a inoperância das máquinas. Durante a realização da pesquisa, mais precisamente no dia 07/06/2013, ao fazer um levantamento sobre as condições de uso das máquinas, detectei que somente 6 (seis) computadores acessavam a internet, sendo que os computadores restantes apresentavam problemas com vírus, desatualização do *software* e falta de equipamentos (processador, *mouse*³⁰). O problema de sustentabilidade do Telecentro,

³⁰ Dispositivo de entrada em forma de uma pequena caixa com botões que, ao movimentá-lo sobre a mesa move o cursor no monitor na mesma direção (Informática).

como mencionado no capítulo 6, revela que as dificuldades também estão relacionadas ao acesso aos equipamentos para a promoção da inclusão digital, reduzindo ainda mais as oportunidades de operar a máquina e, conseqüentemente, a possibilidade de inclusão digital.

Após o evento ‘Chegada dos alunos’ (C), os alunos que chegavam para a aula acessavam *sites* da internet conforme o interesse pessoal marcando a transição desse evento para o evento ‘Acesso à internet’ (I). Durante o evento (I) ocorre o acesso a *sites* diversos para entretenimento, como as redes sociais e portais de TV; *sites* de busca para a realização de pesquisa escolar e alguns membros do grupo utilizam o *Chat* do *Facebook* para práticas conversacionais com outros usuários. O evento (I) transcorre por aproximadamente quarenta minutos, até as instrutoras iniciarem a atividade planejada para a aula do dia.

Por meio da leitura do mapa (Quadro H), observei que o início das atividades do curso de inclusão digital, ou seja, a transição do evento (I) para o evento ‘Atividade’ (A), iniciava-se no momento em que Flora se levantava para explicar oralmente aos alunos como acessar o aplicativo “jogo de palavras” para a realização da atividade do dia. Essas ações por parte da instrutora Flora, que passou a interagir coletivamente com os alunos, foram tomadas como referencial para determinar a transição entre o evento (I) e o evento (A).

O aplicativo “jogo de palavras” estava instalado nas máquinas do Telecentro na área de acessórios – programas instalados no computador – e tinha como finalidade o domínio do teclado através de exercícios de digitação. Esse jogo constituiu-se em atividade central da aula naquele dia. São explorados com o jogo habilidades técnicas para digitar rapidamente. O jogo possui uma lista de letras, pontuações e acentuações escritas aleatoriamente na cor preta (sem formar palavras); o jogador deve escolher uma dessas listas para fazer seu exercício de digitação. O exercício consiste em digitar corretamente o texto, tal como é apresentado na tela, em um determinado tempo. Os caracteres digitados corretamente passam da cor preta para a verde e, os digitados equivocadamente, para a cor vermelha. Espaços digitados incorretamente são marcados em amarelo (figura 41). Ao final, o jogo revela qual a sua pontuação, computada a partir de erros e de acertos cometidos durante a digitação.

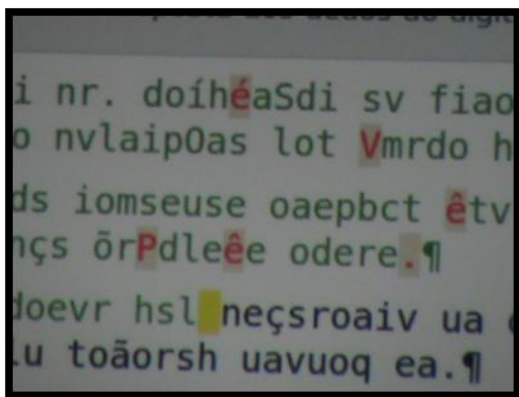


Figura 45 – Atividade Jogo de palavras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

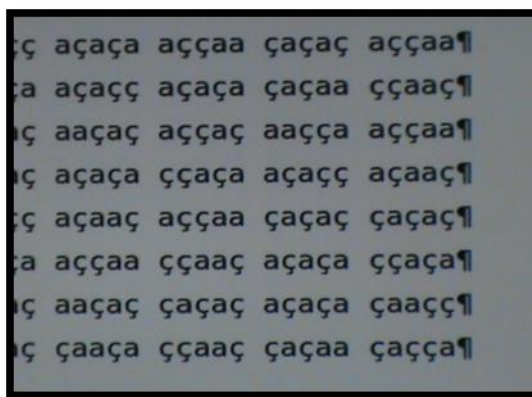


Figura 46 – Atividade Jogo de palavras.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Percebo, pela análise da coluna do subevento (4), que alguns alunos acessam o ‘jogo de palavras’ e iniciam o exercício de digitação. Outros alunos continuam na rede social lendo e comentando as postagens ou usando a ferramenta para Comunicação mediada por Computador – CMC, o *Chat do Facebook*. A aluna Amélia, não acessa o jogo, continuando sua pesquisa sobre futsal, lendo as informações na tela e escrevendo em seu caderno. No subevento 5, Flora volta à mesa de Jaine, a pedido da mesma, para explicar as regras do jogo de palavras, enquanto Clara acessa o *Facebook*.

Após a explicação para Jaine, Flora senta-se ao lado de Amélia para ajudá-la com a pesquisa. Nota-se que há liberdade para a utilização do computador por parte dos alunos e instrutoras. Assim, a atividade com a qual os membros do grupo estão envolvidos, seja como aluno ou como instrutor, pode não ser necessariamente a atividade oficial planejada para o dia, ou seja, não é a mesma atividade para o grupo como um todo. O aluno pode engajar-se na atividade proposta; entretanto, ele tem a liberdade de não participar da atividade oficial quando o seu interesse está voltado para outras atividades, como entretenimento e pesquisa, seja escolar ou acadêmica. Esse movimento de escolhas pode ser demonstrado no subevento 6, quando a aluna Jaine reclama do jogo, fecha a atividade e acessa o *Facebook*, movimento que é acompanhado pelos colegas, não sendo registrada repreensão ou reprovação por parte das instrutoras. Nota-se, com isso, que a atividade de digitação se mostrou pouco interessante para os alunos, fazendo-me inferir que a falta de interesse por parte deles pode estar relacionada à utilização do teclado sem um fim pragmático (realizar trabalhos escolares, pesquisa) ou social (para se comunicar com outras pessoas) ou ainda que as habilidades adquiridas com exercício de digitação, como a rapidez, não sejam relevantes para os alunos da

turma pesquisada. Amélia, aluna do curso e estudante do ensino fundamental, realiza a busca de acordo com o tema proposto pelo professor. Nesse dia, ela realiza uma pesquisa escolar sobre “futsal” (futebol de salão) e ao mesmo tempo acessa o Facebook. Amélia iniciou a busca no *site Google*, selecionando as informações para responder às questões propostas pelo professor, anotadas em seu caderno. Amélia sentiu necessidade de chamar Flora para ajudá-la a encontrar as respostas das questões na internet. Enquanto esperava Flora, Amélia maximizava a tela do *Facebook* para olhar os *posts*. Durante a pesquisa, a aluna sempre mudava de tela para a tela da rede social. A realização da pesquisa escolar teve a duração de aproximadamente 50 minutos, após quando Amélia fecha a tela de informações sobre o jogo de futsal e fica somente na página do *Facebook*.

Nos subeventos seguintes, 7 e 8, a maioria dos alunos acessa a internet marcando a transição entre o evento (A), que é a abordagem do conteúdo da aula, para o evento (I), que é o acesso à internet. Nessa transição, observa-se no subevento 7 que, apesar de a maioria dos membros do grupo acessar o *Facebook*, as alunas Amélia e Jaine estão engajadas em tarefas a serem cumpridas: Amélia realizando a pesquisa escolar e Jaine realizando a atividade do curso de inclusão digital. Essa diversidade reafirma o movimento não linear da sala de aula, confirmando o padrão descrito acima de como os alunos participam das atividades na sala de aula do curso de inclusão digital.

A aluna Jaine, ao fechar a tela do jogo de palavras, solicita a Flora uma folha de exercício para continuação da atividade iniciada na aula anterior. A atividade da folha fotocopiada era relacionada ao conteúdo editor de texto e solicitava ao aluno que digitasse um texto à semelhança de uma capa para trabalhos acadêmicos contendo nome da escola, nome do autor, título e subtítulo, cidade e ano. A atividade consistia em digitar o modelo de capa de trabalho acadêmico, formatar e alinhar, conforme as orientações dadas na atividade. A aluna iniciou a atividade de digitação apresentando dificuldades para alinhar títulos e subtítulos e dar espaçamentos, evidenciando que ao seguir um modelo novamente ela não explorava as habilidades que já possuía em outros contextos, como quando do acesso à internet. Ademais, a atividade não possuía uma finalidade escolar ou acadêmica, se configurando como a realização de uma tarefa descontextualizada do universo escolar de Jaíne, como será descrito na terceira parte desta seção.

Finalmente, marcando a fronteira entre o evento (I) e o evento ‘Término da aula’ (T), observei que a transição de um evento para outro é marcada pelo tempo de duração da aula e a finalização de atividades, já que Flora olhava para o relógio e para os alunos, percebendo que todos estavam acessando a rede social. Em seguida, senta-se com Jaine para ajudá-la com a finalização da atividade sobre editor de texto, iniciada na aula anterior. Ao se levantar da cadeira em que estava auxiliando Jaine, ela avisa a todos da finalização da aula, sendo esse momento considerado como término da aula do dia. Entretanto, a instrutora Clara e outros alunos continuam no *Facebook*, sem se importarem com o aviso. Flora desliga seu computador e se despede dos alunos. Ao sair do Telecentro, avisa a Clara que depois elas conversariam sobre a aula. Clara continua na rede social, juntamente com outros alunos; alguns desligam o computador, se despedem e saem do Telecentro. Normalmente, os alunos que ficavam no local depois da aula do curso aos sábados não tinham compromissos escolares nesse dia, aproveitando ao máximo a oportunidade de uso da internet. Interessante ressaltar que quando as instrutoras saíam do Telecentro, havia uma negociação para que um aluno ficasse responsável pela chave e também por desligar os equipamentos e a chave da energia, trancar as janelas e a porta, demonstrando relação de confiança e de respeito pelos alunos que queriam ficar um pouco mais e usufruir da internet no espaço do Telecentro.

A comparação entre as aulas permitiu evidenciar que o engajamento em outras atividades durante a atividade planejada para o curso de inclusão digital propostas pelas instrutoras foi um padrão recorrente em todas as aulas. Por meio da análise comparativa dos mapas de eventos das sete aulas, foi possível identificar os padrões e repetições das práticas de leitura e de escrita entre as diversas aulas. Por exemplo, percebi que durante as atividades planejadas os alunos engajavam-se em outras atividades no computador e na internet. Em decorrência dessas diversas escolhas de atividades no computador (*sites* de redes sociais, portais de TV, busca de informações), ficou evidente que as práticas de leitura e de escrita também se mostraram diversas durante as aulas, como será discutido a seguir.

8.3 PARTE 2 – A leitura e a escrita no contexto digital: uma análise microscópica

Nesta parte, para fins analíticos, as ações de leitura e de escrita da sala de aula serão realizadas separadamente, para melhor entendimento da complexidade dessas ações no contexto estudado. Inicialmente, será realizada a análise da leitura e, posteriormente, a análise da escrita.

8.3.1 A leitura no curso de inclusão digital

Para compreender como a leitura aconteceu na sala de aula, inicialmente analisarei como os processos sociais de leitura foram definidos dentro da sala de aula para, em seguida, analisar a leitura que potencialmente se encontra na materialidade do texto, isto é, como a tela encena, em sua organização, determinados modos de leitura.

A sala de aula é constituída por um grupo de pessoas que convive nesse determinado espaço tornando-se um ambiente que sustenta um grupo social. À medida que se relaciona e convive entre si, o grupo desenvolve seu modo de agir em busca de seus objetivos específicos, criando padrões de vida e práticas culturais (BLOOME,1992). Esses padrões são construídos por meio das ações e interações entre alunos e professores, se constituindo em conhecimento cultural necessário para participarem das aulas. Para analisar como a leitura foi desenvolvida pelos instrutores e pelos alunos, farei a descrição e análise das práticas de leitura identificadas no conjunto das aulas, especificamente da aula do dia 15/06/2013, focalizando somente processos sociais de leitura, ajustando a “lente” para compreender como se constituiu a organização dos modos de leitura.

O mapa que será apresentado a seguir (Quadro J) é um detalhamento da aula do dia 15/06, o qual me permitiu elucidar as rotinas e os processos de instituição dos padrões de leitura dos instrutores e alunos no Telecentro. Além das colunas “evento” e “subevento” já apresentadas no quadro H, o mapa a seguir contempla mais três colunas. A coluna “Ações geradoras de leitura e de escrita” descreve as situações de leitura, sendo essas listadas no infinitivo (clicar, utilizar, observar) para dar destaque ao ato realizado pelas pessoas em termos de suas escolhas de leitura e das possíveis consequências em suas práticas. A coluna “Leitura” descreve a leitura em termos dos

comportamentos sociais e os modos de realização da leitura na tela e descreve ainda as “Fala e Ações” dos alunos no contexto da sala de aula.

QUADRO J

Mapa de eventos – Leitura no Curso de inclusão digital – 15/06/2013

Hora	Evento	Subevento	Ações geradoras de leitura e de escrita no computador	Leitura	
				Comportamentos sociais e modos de leitura	Falas e Ações
13h55 min	Chegada dos alunos e acomodação (C)	1 A escolha do computador	Clicar em ícones de acesso.	Leitura silenciosa dos ícones de acesso ao <i>Facebook</i> .	Os alunos chegam e escolhem uma máquina com acesso à internet.
14h05 min					
14h20 min	Acesso à Internet (I)	2 Clara, Flora e alguns alunos acessam o <i>Facebook</i> Amélia acessa do <i>Facebook</i> e o <i>Google</i> para pesquisar sobre “futsal”. Jandira acessa SBT.com.br.	Clicar em ícones de acesso aos <i>sites</i> . Utilizar sistema de busca de informações e rede social.	Leitura silenciosa dos ícones de acesso ao <i>Facebook</i> . Leitura silenciosa da página principal da rede social por meio de rolagem vertical. Leitura silenciosa das opções oferecidas pelo sistema.	Os alunos estão todos em silêncio acessando o <i>Facebook</i> . Os alunos e instrutores olham para a tela fazendo o movimento de rolar o texto fazendo o uso do <i>mouse</i> . Amélia acessa a rede social, olha os <i>posts</i> e abre outra janela, acessa o mecanismo de busca contendo as regras de duração de uma partida de futsal. Lê as informações no <i>site</i> . Jandira acessa no portal de TV e lê os resumos dos próximos capítulos da novela Rosalinda.
14h35 min		3 Clara, Flora e os alunos olham <i>posts</i> no <i>Facebook</i> . A instrutora Clara e alguns alunos conversam no <i>chat</i> da rede social.	Observar os posts publicados na rede social e enviar mensagens.	Leitura silenciosa da página principal da rede social por meio de rolagem vertical.	

Continua.

Hora	Evento	Subevento	Ações geradoras de leitura e escrita no computador	Leitura			
				Comportamentos sociais e modos de leitura	Falas e Ações		
14h56 min	Atividade (A): Jogo de palavras	<p>4 Alguns alunos acessam o aplicativo e iniciam a atividade.</p> <p>Outros alunos continuam acessando a rede social.</p> <p>Amélia faz a pesquisa escolar sobre Futsal.</p>	<p>Acessar o aplicativo “Jogo de palavras”.</p> <p>Observar os <i>posts</i> publicados na rede social e enviar mensagens.</p> <p>Selecionar informações relacionadas à pesquisa.</p>	<p>Leitura oral do Jogo de palavras</p> <p>Leitura silenciosa da interface do jogo</p> <p>Leitura silenciosa da página principal da rede social por meio de rolagem vertical</p> <p>Leitura silenciosa de informações para a pesquisa</p>	<p>Flora se levanta e explica para alguns alunos como acessar o aplicativo “Jogo de palavras” no computador. Faz a leitura para todos dos passos de acesso ao jogo.</p> <p>Três alunos acessam o jogo.</p> <p>Os outros alunos ficam em silêncio acessando a rede social.</p>		
15h00 min				<p>5 Flora volta a explicar Jaine as regras do jogo.</p> <p>Flora senta-se com Amélia para ajudá-la com a pesquisa.</p> <p>Jandira acessa o jogo de palavra.</p>	<p>Acessar o aplicativo “Jogo de palavras”.</p> <p>Selecionar informações relacionadas à pesquisa.</p>	<p>Leitura oral das regras da interface do jogo.</p>	<p>Flora vai até a mesa de Jaine para explicar o jogo de palavras. Lê as regras apontando para a tela.</p> <p>Clarice vai até a mesa de um aluno, acessa o jogo e o orienta sobre as regras do jogo das palavras apontando no computador:</p> <p><i>Aqui /Digitar/ espaço. Quando tiver verde/ espaço/ e quando tiver vermelho/ é porque você errou.</i></p> <p>Flora auxilia Amélia com a pesquisa lendo na tela: <i>O Futsal/ é praticado em quadra retangular/ de piso rígido/ com medidas que variam / de acordo com a categoria</i></p>
15h15 min						<p>6 Jaine reclama do jogo e fecha a janela.</p> <p>Os alunos, aos poucos, saem do aplicativo e acessam a rede social.</p>	<p>Acessar a rede social.</p>
15h30 min			<p>Leitura silenciosa da página principal da rede social por meio de rolagem vertical.</p>				

Hora	Evento	Subevento	Ações geradoras de leitura e escrita no computador	Leitura	
				Comportamentos sociais e modos de leitura	Falas e Ações
15h40 min	Acesso a Internet (I):	<p>7 A maioria dos alunos acessa o <i>Facebook</i>.</p> <p>Amélia termina a pesquisa e acessa o <i>Facebook</i>.</p> <p>Clara buscar informações sobre o tempo.</p> <p>Jaine solicita a Flora uma folha contendo os exercícios da aula anterior sobre editor de texto e inicia a atividade.</p>	<p>Acessar a rede social .</p> <p>Acessar o site <i>Climatempo</i>.</p> <p>Utilizar o <i>BrOffice</i>.</p>	<p>Leitura silenciosa da página principal da rede social por meio de rolagem vertical.</p> <p>Leitura silenciosa de ícones e unidades de significação do writer.</p>	<p>Os alunos estão em silêncio acessando a rede social.</p> <p>Jaine lê a atividade e digita no Writer.</p>
16h05 min	Término da aula (T):	<p>8 Clara explica para Jaine como finalizar o exercício.</p> <p>Amélia finaliza a pesquisa e acessa o <i>Facebook</i>.</p> <p>Todos os alunos no <i>Facebook</i>.</p> <p>Alguns alunos saem do telecentro,</p>	<p>Utilizar o <i>BrOffice</i>.</p> <p>Acessar a rede social.</p>	<p>Leitura oral de ícones e unidades de significação.</p> <p>Leitura silenciosa da página principal da rede social por meio de rolagem vertical.</p>	<p>Clara lê os ícones de formatação na tela para Jaine: Oh/ aqui é pra centralizar/ Aqui ((apontando para a tela)) cê põe negrito/ Maiúscula cê sabe? É aqui, oh.</p>

A análise do mapa de eventos (Quadro J) torna visíveis os comportamentos sociais na sala de aula e os modos de leitura na tela. Os momentos de leitura observados em termos do comportamento social se apoiaram no sistema social mais amplo como meio de interpretar os significados de determinados textos que estão presentes nas situações sociais diárias, segundo uma das premissas de Bloome (1993). Essa premissa pode ser confirmada na medida em que, observando o comportamento social dos alunos nos momentos de leitura identificou-se um fenômeno social, uma vez que o comportamento dos alunos mostrou-se como deveriam se orientar pelas práticas de leitura na tela.

As instrutoras e alunos faziam longos períodos de silêncio quando da leitura dos *posts*, imagens, vídeos, mensagens na rede social e quando da interação com os textos diversos de *sites* da internet. À primeira vista, pensei que o silêncio manifestado por todos ao acessar a internet estivesse intimamente relacionado à navegação não linear do ciberespaço por requisitar uma maior atenção do leitor, por sua linguagem hipertextual onde os alunos têm a oportunidade de navegar em um texto em rede, que possibilita uma gama de significantes e informações, imagem, sons. No entanto, percebi que mesmo quando o aluno não estava totalmente imerso nos conteúdos da internet, o silêncio se fazia presente. A prática da leitura silenciosa no computador estabeleceu-se como forma de comportamento social de leitura no espaço do telecentro em grande parte do tempo observado. Segundo Bloome (1983) os membros de um grupo devem apresentar continuamente certo tipo de comportamento social, a fim de ser demonstrado comportamento social apropriado para os membros do grupo, ou seja, os alunos devem sinalizar continuamente que eles são parte do grupo (a classe) e aderem às normas deste.

Apesar do predomínio do silêncio e os olhares dirigidos para a tela do computador, percebeu-se que havia outros usuários envolvidos no processo de interação com o texto na medida em que se lia para comentar algum *post* na rede social, ver as fotos dos amigos, compartilhar através de elementos da interface denominados “curtir”, “comentar”, “compartilhar”, “*post* normal”, “*post* com links” que permitem a participação social na rede. Assim, essa perspectiva se opõe à leitura, geralmente vista como algo que o leitor faz solitariamente com o texto (CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007). Esses autores argumentam que a maneira como um texto é lido é mediada pelo que os outros esperam dizer e fazer com o texto, portanto afirmam que “a

leitura é um processo social mesmo quando alguém a faz sozinho em outro espaço” (CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007).

A leitura na tela consistia, na maioria do tempo, no reconhecimento visual de ícones e de unidades de significação que o usuário encontra com grande frequência para navegação como abrir a janela de acesso à internet, ler e se informar sobre os campos onde digitar, ler resultados de pesquisa, percebeu-se um domínio por parte dos alunos para leitura na tela e um entendimento das operações de navegação, principalmente para aquelas que levavam ao acesso à rede social *Facebook*. Pode-se inferir que os alunos já haviam memorizado rotas de navegação para o acesso ao *Facebook*, ficando evidente que os alunos apresentaram conhecimentos para essa rota de navegação demonstrando características típicas de um “leitor imersivo” (SANTAELLA, 2004). O trabalho de Santaella (2004) sobre os modelos cognitivos de leitores descreve esse tipo de leitor que começa a emergir nos novos espaços da virtualidade como um leitor capaz de navegar, programando leituras, num universo de signos instáveis e disponíveis, não se perdendo nas diferentes rotas que podem levá-lo ao seu objetivo.

O subevento escolhido para a análise de leitura (subevento 2), da aula do dia 15/06/2015), inicia-se com o acesso à internet pelos alunos aos *sites* para entretenimento, como redes sociais e *sites* de portais de televisão. Recorrendo à metáfora já citada (CASTANHEIRA, 2000), os trechos dos subeventos citados (Quadro J) serão analisados sob uma lente microscópica.

Durante o subevento 2, Amélia, que fazia a pesquisa escolar sobre o jogo de futsal, fez a leitura das informações do texto escolhido em voz muito baixa. Essa mesma aluna comentou em uma conversa sobre essa sua característica de leitura - ler em voz baixa para si mesma dizendo entender melhor o texto - *“Às vezes eu leio assim... devagar... parece que a gente entende melhor o texto... sei lá... Você fica mais concentrada presta atenção na sua voz e no texto. Eu falo baixinho é pra não atrapalhar os outros...”* (Amélia). A leitura na tela realizada por Amélia foi lenta oportunizando a análise com mais atenção das informações disponibilizadas pelo *site*, indicando que estava falando para si mesma com o intuito de uma melhor interpretação do texto. Note-se ainda que, segunda Amélia, a leitura em voz baixa se faz pelo fato de ficar em harmonia com o grupo, seguindo o comportamento social da sala de aula.

Em outra máquina, Jandira acessou o *site* SBT.com.br, um portal de TV e fez a opção pelo link *“Rosalinda: resumo dos próximos capítulos da novela”*. O *site*

disponibiliza textos relacionados aos resumos dos capítulos de uma novela. A aluna utilizou a estratégia de deslizar o cursor nas palavras em que lia para não se perder no texto, conduta semelhante à de passar o dedo nas palavras de materiais impressos (livros, revistas). Percebe-se assim que essa aluna transferiu para o ambiente digital uma conduta típica para compreensão da orientação e do alinhamento da língua escrita no impresso.

No transcorrer dos subeventos 2 e 3, o comportamento social foi orientado pela leitura silenciosa. Esse comportamento foi interrompido pela leitura oral, dando início ao próximo evento “Atividade” (A).

A leitura oral foi pouco explorada nas aulas do curso de inclusão digital. As poucas vezes que as instrutoras leram em um tom de voz que permitisse que todos escutassem foi para uma explicação geral para o uso de um aplicativo. Na maioria das vezes as explicações eram dadas individualmente. No subevento 4, a instrutora Flora explica como acessar o jogo de palavras na área de aplicativo do computador e as regras do jogo para os alunos lendo as informações na tela e seguindo os movimentos no computador. Após a explicação geral, Flora senta-se no seu lugar e depois de algum tempo, foi solicitada para explicar a regra para um aluno que acessou, mas não entendeu as regras do jogo. Não houve, por parte das instrutoras, repreensão dos alunos que ficaram acessando a internet em vez de realizar as atividades definidas para aquele momento. Esses trechos demonstram que, os processos de construção de “normas e expectativas, direito e obrigações, papéis e relacionamento” (Collins e Green, 1992) de um grupo social são continuamente negociados e definidos por meio da interação entre os participantes, contextualizadas em um espaço e tempo particular (CASTANHEIRA, 2004).

O acesso à internet no início da aula ocorreu de forma voluntária, ou seja, os alunos escolheram espontaneamente os *sites* que queriam acessar e iniciaram a leitura silenciosa. O detalhamento das ações do subevento 2 nos mostra, por exemplo, que durante todo o acesso aos *sites* o silêncio se fez presente. A leitura se fez com os alunos sentados em silêncio com os olhos fixos na tela e muitas vezes com o tronco projetado para frente. De acordo com Bloome e Egan-Robertson (1993), todas as ações, todos os gestos, até mesmo o silêncio dos participantes, são dados importantes a serem analisados quando se quer pesquisar o significado e sentido que estão em jogo numa interação. Essa forma de ler parece indicar que o leitor, ao optar pela leitura silenciosa,

investe toda a sua atenção na tela estabelecendo um ritmo de leitura para escolher os conteúdos de seu interesse, “serve-se das ‘iguarias’ dos hiperlinks que mais lhe apeterem, na porção que desejarem e na mesma velocidade do fluxo do pensamento” (XAVIER, 2005, p. 174).

Além desse aspecto referente ao comportamento social dos alunos, outro ponto significativo foi em relação a materialidade do texto e elementos que delinearão as formas de leitura na tela, aspectos esses serão discutidos a seguir.

8.3.2 Leitura na tela: a materialidade do texto

Toda leitura requer do leitor um domínio do material a ser lido, seja a leitura em um suporte impresso, seja a leitura no contexto digital. Nesta seção faremos a análise da leitura em relação à materialidade do texto virtual. A análise da leitura que potencialmente se encontra na materialidade do texto será feita de modo a investigar como a tela encena em sua organização determinadas possibilidades de leitura. Desse modo, farei em primeiro lugar, a análise do espaço da tela onde as atividades de digitação foram realizadas para as atividades do curso de inclusão digital e, em segundo, a análise das escolhas de leitura quando do acesso à internet.

Durante o evento Atividade (A), o jogo de palavras foi a atividade realizada para a apropriação das funções do teclado. O jogo possuía uma lista de letras, acentuações e pontuações escritas aleatoriamente e o jogador deveria escolher uma dessas listas para fazer seu exercício que era digitar as letras sequencialmente. O fato de as letras digitadas não fazerem sentido (não formarem palavras) pode ser uma explicação possível para que os alunos perdessem o interesse na digitação propriamente dita, executando-a meramente para cumprir a tarefa, se tornando uma atividade “mecânica”. Assim, o processo de leitura do jogo de palavras se transformou em uma leitura de decodificação das ações que deveriam ser realizadas para evitar o erro.

Diferentemente do constatado na leitura para a realização de atividades quando do uso da internet, a leitura na tela quando do acesso à internet teve sua atuação ampliada do seu formato verbal para outros formatos (visual, imagens, pictóricos, sons). Dessa forma, as situações de leitura na tela passaram a ser um processo associativo que promovia a interação em diferentes formatos para diferentes formas de fazer sentido. A

leitura na tela caracterizou-se pela lógica não linear, não sequencial, não hierárquica, sendo realizada através de diferentes trajetos quando do acesso à internet.

Dessa forma, um modo de leitura constatado, por meio das anotações do diário de campo foi o uso de janelas simultâneas para leitura de diferentes *sites*. Esse padrão pôde ser observado em quase todas as aulas e em quase todo o tempo do acesso ao computador, ocorrendo inclusive em momentos fora das aulas. A leitura foi realizada usando-se janelas abertas e a rolagem vertical do texto de formas simultâneas.

As ações de rolar o texto e clicar nos links favoreceram a visualização dos textos como um todo, mostrando que os alunos compreendiam as formas de sentido do texto e sua característica hipertextual. Os alunos permaneciam em frente à tela e iniciavam a leitura através da página principal de um *site*, e, a partir de um link, clicava-se em outro, se redirecionando para outro assunto ou outra página, e assim por diante, “navegando” por diversas páginas e muitas vezes voltando à sua página inicial de busca.

Na aula do dia 15/06, os alunos acessaram o *Facebook*, todos estão no *Facebook* na página principal. Tento captar as rotas de navegação de Amélia mas não consigo pois a mudança de telas é rápida. Ela liga o computador acessa a rede social, olha os *posts* e abre outra janela, acessa o mecanismo de busca e escreve a palavra “futsal” e acessa um site contendo as regras de duração de uma partida. Volta para a página principal da rede social, olha os *posts*, volta para a tela do sistema de mecanismo de busca contendo as opções dadas pelo sistema. Passa para a tela das regras do jogo de Futsal, lê algumas informações, clica em alguns links da página principal do *site* e volta para a página principal do *Facebook*. Volta para a tela que contém algumas regras do jogo, lê e escreve no caderno (Anotações do diário de campo. 15/06/2013).

Sobre o uso de janelas simultâneas a pesquisadora Karin Littau (2006 apud Lajolo; Zilberman, 2009) chama a atenção para a possibilidade de lidar com simultaneidade no contexto digital. Segundo essa autora, o uso de janelas simultâneas desloca a concepção linear do texto para uma leitura conectiva, pois “o leitor move-se multissequencialmente pulando de uma unidade de leitura para outra, cada segmento textual juntando-se a outro por meio de *hyperlinks* o que produz novas e inesperadas conexões entre os textos” (LITTAU, 2006, p.55). Dessa forma, o processo de navegação é direcionado por *hiperlink*, um recurso bastante utilizado pelos alunos, quando, ao clicar sobre o texto, o *link* direciona o leitor para a página referente; no caso dos *links* externos, ativa-se uma nova janela do navegador (*browser* do próprio aplicativo) para visualizar outro conteúdo *online*.

Por meio da leitura das anotações do diário de campo percebe-se que Amélia, ao ler algumas partes do texto ou parágrafos deste o fez de forma rápida e fragmentada. Esse modo de leitura também foi percebido durante as aulas principalmente no acesso à internet. Sobre a fragmentação da leitura na tela, Chartier (2002) afirma:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chaves ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo, um capítulo em um livro, uma informação em um *Website*), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência textual que contém esse elemento (CHARTIER, 2002, p. 23).

A leitura se fez pelas escolhas de vários textos ao mesmo tempo e pode ser entendida pelas infindáveis rotas de leituras apresentadas pelas constantes opções de links, promovendo articulações entre textos ou ligações para outros textos. A fragmentação da leitura caracterizou-se pelos diferentes percursos de leitura a partir dos *hiperlinks*, uma vez que “o texto virtual oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência nem topicidade definidas, mas liga textos não necessariamente correlacionados” (MAGNABOSCO, 2009). Nesse sentido, o texto eletrônico pode causar algumas confusões aos leitores, além de, muitas vezes, contribuir para uma leitura mais superficial, dificultando o entendimento conforme observado na realização da pesquisa escolar por alguns alunos como será mostrado posteriormente na seção 8.3.

As descrições e análises apresentadas sobre a leitura mostraram que diferentes formas de leitura foram constatadas no telecentro durante a pesquisa. Os alunos mostraram desinteresse pelo jogo de palavras. Por outro lado apresentaram facilidade para a leitura quando do acesso às redes sociais, ao conteúdo da internet de modo geral. Essa contradição sugere que a leitura e reconhecimento de ícones para participação no jogo representou uma mera tentativa de decodificação de símbolos gráficos para cumprimento de uma tarefa. Contudo, observou-se que as *affordances* proporcionadas pelos *sites* das redes sociais que se utilizam de diferentes componentes modais facilitam as apropriações de diferentes significações. Nos *sites*, principalmente das redes sociais, há um forte componente multimodal em ambientes diferentes sendo importante examinar as *affordances* destes diferentes modos de representação.

As *affordances* podem ser percebidas a partir da ligação entre percepção e ação, a relação estratégica entre a identificação das facilidades percebidas com a ação real que a mídia oferece. Os alunos utilizaram diferentes modos de representação para dar

significado às suas ações no acesso à internet: por exemplo, utilizavam a rede social e suas potencialidades de ampliação no uso de diferentes modalidades em favor da construção de sentido através, não apenas da escrita, mas da imagem, do layout, do som, das cores e de tantas outras modalidades. Estas diferentes formas de integrar texto, imagem, cor e ainda proporcionar a comunicação direta de mensagens, não tendo somente as letras como os únicos portadores de sentido (como será discutido na seção 8.3), trazem possibilidades de ação e interação proporcionando significado para a leitura no contexto digital.

Com base nas evidências aqui apresentadas, é possível argumentar que os alunos pesquisados leem semelhantes a qualquer internauta que já possui uma expertise no ciberespaço, na medida em que leem optando pelos caminhos de acordo com seus objetivos de leitura, navegando pelos *sites* em busca de diferentes rotas de acesso aos conteúdos desejados em movimentos de deslocamentos por meio do cursor que permitem mudar, avançar, rolar a página mostrando familiaridade com esses movimentos característicos do hipertexto.

8.3.3 A escrita no curso de inclusão digital

As atividades que se realizaram por meio da escrita podem ser classificadas em dois grupos: atividades do curso de inclusão digital que se basearam na reprodução do material complementar através da cópia e atividades realizadas para os usos voluntários, quando os usos da leitura e da escrita mostraram-se articulados com os usos sociais. É, sobretudo neste último caso que as práticas de escrita no contexto digital foram evidenciadas e serão analisadas a seguir.

O mapa que será apresentado a seguir, semelhante ao que foi realizado em relação à leitura (Quadro J), será um detalhamento da aula do dia 15/06, permitindo elucidar as rotinas de escrita e os processos de instituição desses padrões nas atividades dos instrutores e alunos no uso do computador. A coluna “Escrita” foi inserida ao quadro uma vez que as descrições e análises estarão sob esta ótica. Esta coluna, por sua vez, esta subdividida em duas colunas: “Formas e conteúdos” e “comentários”.

QUADRO I
Mapa de eventos – Escrita no Curso de inclusão digital – 15/06/2013

Hora	Evento	Subevento	Ações geradoras de leitura e escrita no computador	Escrita	
				Formas e conteúdos	Comentários
13h55 min.	Chegada dos alunos e acomodação (C)	1 A escolha do computador.	Clicar em ícones de acesso.		Os alunos chegam e escolhem a máquina.
14h05 min.					
14h20 min.	Acesso à Internet (I)	2 Clara, Flora e alguns alunos acessam o <i>Facebook</i> . Amélia acessa do <i>Facebook</i> e o <i>Google</i> para pesquisar sobre “futsal”. Jandira acessa SBT.com.br.	Clicar em ícones de acesso aos <i>sites</i> . Utilizar sistema de busca de informações e rede social.	Escrita em mecanismos de busca de informações (palavras-chave).	Amélia acessa a rede social, olha os <i>posts</i> e abre outra janela. Acessa o mecanismo de busca e escreve a palavra “futsal”. Acessa um <i>site</i> contendo as regras de duração de uma partida de futsal. Lê as informações no site e as escreve no caderno.
Escrita para login em rede social (e-mail, senha).					
Escrita em mecanismo de busca de informação (título de novela).				Jaine acessa o portal de TV para ver os resumos da novela “Rosalinda”.	
14h35 min.		3 Clara, Flora e os alunos olham <i>posts</i> no <i>Facebook</i> . A instrutora Clara e alguns alunos conversam no <i>chat</i> da rede social.	Observar os <i>posts</i> publicados na rede social e enviar mensagens.	Escrita de mensagens na rede social	As conversas via <i>Chat</i> no <i>Facebook</i> são orientadas para amizade, paquera ou convites.
Escrita no <i>Chat</i> da rede social (conversa com amigos).					

Continua.

Hora	Evento	Subevento	Ações geradoras de leitura e escrita no computador	Escrita	
				Formas e conteúdos	Comentários
14h56 min.	Atividade (A): Jogo de palavras	4 Alguns alunos acessam o aplicativo e iniciam a atividade.	Acessar o aplicativo “Jogo de palavras”.	Utilizar teclas do teclado.	Flora se levanta e explica para alguns alunos como acessar o aplicativo “Jogo de palavras” no computador. Faz a leitura para todos sobre os passos de acesso ao jogo. Três alunos acessam o jogo e começam a digitar. Os outros alunos ficam em silêncio acessando a rede social.
15h00 min.		Outros alunos continuam acessando a rede social.	Observar os <i>posts</i> publicados na rede social e enviar mensagens.	Reconhecer e clicar sobre textos escritos na rede social.	
		Amélia faz a pesquisa escolar sobre Futsal.	Selecionar informações relacionadas à pesquisa.	Escrita de informações de pesquisa no caderno.	Ouve-se muito barulho de clique.
15h15 min.		5 Flora volta a explicar Jaíne as regras do jogo.	Acessar o aplicativo “Jogo de palavras”.	Reconhecer e clicar sobre textos escritos para acessar aplicativos.	Jaíne digita lentamente as letras do jogo de palavras.
		Amélia solicita ajuda de Flora para a realização da pesquisa.	Selecionar informações relacionadas à pesquisa.	Reconhecer e clicar sobre textos escritos na rede social.	Clarice vai até a mesa de Ana, acessa o jogo e orienta sobre as regras do jogo das palavras apontando no computador: <i>Aqui / Digitar/ espaço. Quando tiver verde/ espaço/ quando tiver vermelho/ é porque você errou.</i>
		Jandira acessa o jogo de palavras.			Flora auxilia Amélia com a pesquisa lendo na tela. Flora ajuda na localização e análise do texto para responder às questões da pesquisa.
15h30 min.		6 Jaíne reclama do jogo e fecha a janela		Escrita para acesso à rede social (usuário e senha).	Os alunos fecham o jogo de palavras e voltam para a rede social. Ouve-se muito barulho de clique.
		Os alunos, aos poucos, saem do aplicativo e acessam a rede social.	Acessar a rede social.	Reconhecer e clicar sobre textos escritos na rede social.	

Hora	Evento	Subevento	Ações geradoras de leitura e escrita no computador	Escrita	
				Formas e conteúdos	Comentários
15h40 min.	Acesso à Internet (I):	<p>7 A maioria dos alunos acessa o <i>Facebook</i>.</p> <p>Clara busca informações sobre o tempo.</p> <p>Jaine solicita a Flora uma folha contendo os exercícios da aula anterior sobre editor de texto e inicia a atividade.</p>	<p>Acessar a rede social .</p> <p>Acessar <i>site</i> do <i>climatempo</i>.</p> <p>Utilizar o <i>BrOffice</i>.</p>	<p>Reconhecer e clicar sobre textos escritos na rede social.</p> <p>Escrever para buscar de informações.</p> <p>Escrita para reprodução do material complementar do curso.</p>	<p>Os alunos estão em silêncio acessando a rede social, compartilhando e curtindo <i>posts</i>.</p> <p>Clara acessa o <i>site</i> do "<i>Climatempo</i>" e escreve o nome do município onde mora.</p> <p>Amélia copia a atividade do curso.</p>
16h05 min.	Término da aula (T):	<p>8 Clara explica para Jaine como finalizar o exercício.</p> <p>Amélia termina a pesquisa e acessa o <i>Facebook</i>.</p> <p>Todos os alunos no <i>Facebook</i>.</p> <p>Alguns alunos saem do Telecentro.</p>	<p>Utilizar o <i>BrOffice</i>.</p> <p>Acessar a rede social.</p>	<p>Escrita para reprodução do material complementar do curso.</p>	<p>Clara aponta os ícones de formatação na tela para Jaine:</p> <p>Clara: Oh/ aqui é pra centralizar/ Aqui cê põe negrito/ Maiúscula cê sabe? É aqui, oh.</p> <p>Jaine: Como faz isso? Clara: É só você apertar essa tecla aqui e esse sinal aqui, entendeu?</p> <p>Jaine: Humhum.</p>

Quadro I – Final.

A análise do mapa de eventos (Quadro I) ressalta as formas e os conteúdos da escrita realizados pelos alunos. 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 – optei pela análise do mapa (Quadro I) através dos eventos do curso de inclusão digital. Primeiramente será analisado o evento ‘Atividades’(A) e, posteriormente, serão discutidos os eventos de ‘Acesso à internet’(I), ajustando a lente para as análises microscópicas para os usos da escrita.

Durante as atividades do curso de inclusão digital, evento (A), 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 a atividade realizada pela aluna se restringia ao uso dos recursos do editor de textos como inserir tabelas, formas, letras. O mapa da aula 15/06/2013 (Quadro I) indica qual foi a atividade principal realizada nesse dia, no caso o “jogo de palavras”.

O mapa nos mostra, por exemplo, que durante os subeventos 4 e 5 do evento (A), começa a abordagem do conteúdo proposto para aquela aula, na medida em 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 (2010) 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 a realização da cópia das atividades em si, 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). Essas observações nos mostram que o jogo de palavras poderia contribuir para o desenvolvimento do reconhecimento do teclado. No entanto, percebeu-se que as habilidades desenvolvidas pelo jogo 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 Jaíne quando comenta, depois de iniciar o jogo, por duas vezes: *Ah, não! Esse jogo é ruim demais !! (Jaíne)*. Em seguida, sai da tela do jogo para acessar o *Facebook*.

Assim, ficou claro 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 referem a diferentes níveis de dificuldades, recompensas e o uso de diferentes modos para interatividade com os quais os alunos estão habituados nos jogos digitais.

O evento “Atividade” 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*.

Outra atividade que foi identificada ao se analisar o mapa de eventos está relacionada ao material complementar do curso de inclusão digital. No subevento 7 do evento (I), quando todos os alunos acessam a internet, a aluna Jaíne solicita a Flora uma folha contendo os exercícios da aula anterior sobre editor de texto e inicia a cópia da

última atividade da folha do material complementar, em que a aluna deveria reproduzir um modelo de capa de trabalho escolar ou acadêmico.

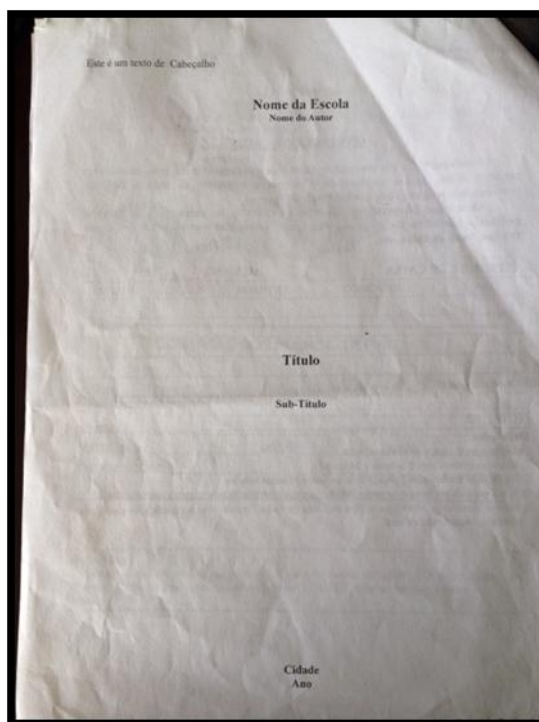


Figura 47 : Atividade de “capa de trabalho escolar” realizada por Jaine
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a cópia da atividade, a aluna Jaine chamou a instrutora Clara para ajudá-la na formatação do documento. O excerto apresentado a seguir demonstra a explicação da instrutora sobre os aspectos de formatação.

Jaine: Terminei. Ai, nossa, tô com dor nas costas. Oh, Clara faz um favor, ajuda aqui a fazer desse jeito ((aponta para os títulos centralizados da folha)).

Clara: Primeiro coloca a letra no tamanho 16.

Jaine: Assim?((selecionando o tamanho de letra 12))

Clara: Não. Tamanho 16.

Jaine: Aqui? ((Apontando para o box de tamanho da fonte))

Clara: É

Clara: Agora, seleciona o texto. Clica lá no 16. Agora apaga isso aqui ((apontando para a duplicação do título)). Agora centraliza.

Jaine: Aqui? Aqui?((apontando para o ícone de centralizar))

Clara: É. É. Agora seleciona e centraliza((aponta para o ícone para centralizar o texto)).

Jaine: Aqui?

Clara:É.

Jaine: E como faz isso? ((Mostrando o texto de rodapé e cabeçalho))

Clarice: É só você apertar essa tecla aqui e essa aqui, entendeu?((apontando para cabeçalho e rodapé))

Jaine: Humhum

Clara: Digita aqui, oh. ((apontando para o Box ‘Digite o texto’))

Jaine: Digitar texto de cabeçalho?

Clara: É.

Jaine: Fazer a mesma coisa com o rodapé, né?

Clara: É.

Jaine: Então tá... Pra quê isso?

Clara: Isso é capa de trabalho... igual de escola.

Jaine: Ai, ai ...Eu num faço assim, não. Eu faço com caneta...

Conforme o diálogo nos mostra, a aluna Jaine apresentou dificuldade para concluir a atividade, visto que deveria utilizar os recursos de formatação exigidos através das “definições” que acompanham as atividades contendo orientações de formatação da atividade em questão.

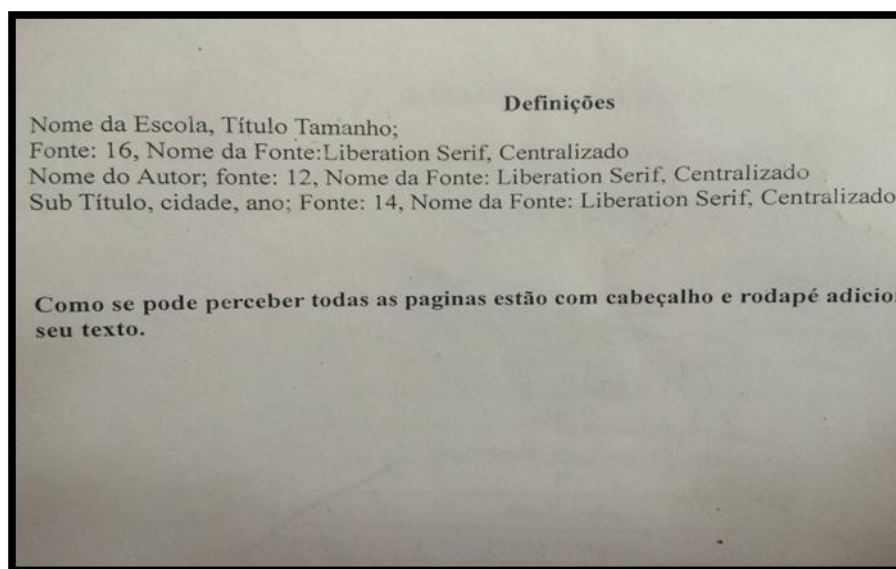


Figura 48: Orientações de formatação para a atividade “capa de trabalho escolar”.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em relação ao reconhecimento dos ícones (comando da barra de tarefas do editor de texto), Jaine apresentou dificuldades para reconhecimento desses para justificar o texto, inserir cabeçalho e rodapé. Eles eram necessários à realização das atividades, conforme o excerto acima, quando Clara lê e aponta os ícones para formatação dessa atividade.

Ressalta-se que Amélia disse que não fazia capa de trabalho escolar no modelo (formatação), apresentado pelo curso, mas sim à caneta, ou seja, escrito à mão. Isso mostra que o modelo de “capa de trabalho escolar/acadêmico” para essa aluna tem outra configuração, ou seja, um modelo feito à mão, sem seguir regras de formatação, diferentemente do modelo apresentado pelo curso de inclusão digital.

As minhas observações e as entrevistas que realizei com alguns dos alunos podem confirmar que grande parte dos alunos construiu seus significados das práticas de escrita baseando-se nas regularidades de uso do computador. Assim, como o teclado é utilizado para diversos usos de escrita no computador, as funções que os alunos reconhecem são as mais comumente utilizadas para a escrita, indicando uma articulação com os padrões de uso pelos alunos em outras atividades.

A escrita, nas atividades do curso de inclusão digital, ainda prevalece como modo dominante, podendo dificultar o reconhecimento de outras formas visuais e multimodais de representações que a barra de tarefas do editor de textos oferece, através do *software*.

Essa dificuldade também foi observada também na realização de outra atividade do curso de inclusão digital no dia 04/05/2013. Nesse dia, o evento “Atividade”, aula específica sobre editor de texto, inicia-se com a distribuição de folhas contendo orientações para o uso dos recursos de formatação, tais como tipo de fonte, cor, tamanho, digitação, inserção de tabelas e quadros, de imagens e formas. Nas atividades do material complementar, cada exercício continha meios de como explorar recursos de formatação como, por exemplo, o trabalho com textos explicativos. Os textos explicativos permitem que o autor chame a atenção para informações específicas em um documento ou imagem, podendo apresentar diversos tipos: formas geométricas com o texto em si, ou formas com as setas ou ponteiros que indicam onde no texto ou na imagem contém a informação. A figura 49 apresentada a seguir, foi retirada da folha de exercícios e capta as formas de ações de escrita expressas no curso de inclusão digital, contendo os seguintes dizeres: “Coloque uma imagem ou um desenho e após adicione um texto explicativo que sirva de legenda para a imagem como nos exemplos abaixo”.

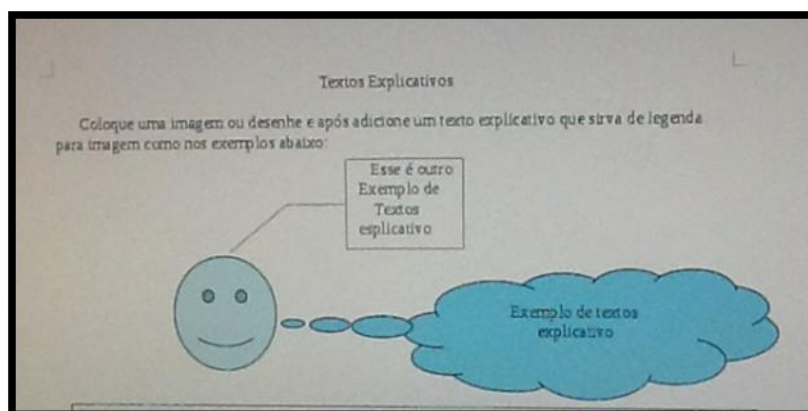


Figura 49: Atividade com textos explicativos
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para seguir as instruções de como realizar a atividade conforme as “definições”, orientações para formatação da atividade, Janice, em termos dos aspectos multimodais, precisava lidar com tipo de letra, inserção de ilustrações, a cor do fundo dos balões e a escrita dentro dos balões. A pouca familiaridade com o uso de textos explicativos pelos alunos pode esclarecer as dificuldades que eles tiveram para lidar com os recursos do editor de texto para formatação dos textos explicativos conforme solicitava a atividade. No próximo fragmento, apresento a explicação da instrutora sobre como formatar um texto explicativo:

Flora: Oh, quando a gente vai usar esse.... <se referindo ao texto dentro do balão> Cê não precisa fazer, cês faz aí depois (som inaudível) para depois cês formatar. <explicando sobre como justificar o texto dentro do balão>

Flora: Aí, cê escolhe como formatar o texto à direita, à esquerda e centralizar. ((apontado o dedo para os ícones de alinhamento de texto))

Janice: Ah, então pode escrever do jeito que está aqui, depois arruma. Ah, então tá. Tô doida pra terminar esse negócio.

Flora: Porque as definições tem na apostila, depois a gente vai mostrar procês.

Conforme o diálogo nos sugere, a aluna Janice apresentou dificuldade para a elaboração do texto, ao ter que utilizar os recursos de formatação exigidos pelo exercício. Não só essa aluna, mas os outros alunos também demonstraram certa dificuldade para realização dessa atividade, conforme anotações no diário de campo. Ao que tudo indica, os alunos estavam expostos a certa tensão ao terem que lidar com um conjunto de maneiras não tão cotidianas e com formas de utilização que teriam que dominar para a realização das atividades escritas, como inserir balões, justificar um texto, letras, inserir cor no balão.

Um texto escrito possui recursos sintáticos, gramaticais e gráficos, como tipo de letra, tamanho, cor e pontuação, os quais constituem recursos modais (BEZEMER; KRESS, 2008) que são utilizados para sua produção e sua influência sobre os efeitos de sentido durante o processo de interpretação. 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, essas alunas demonstraram dificuldades 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 E BEZEMER DE 2009; STREET, PAHL E ROWSELL, 2009).

No caso das atividades do curso de inclusão digital, as instrutoras Clara e Flora, vistas como pessoas mais experientes, envolveram os alunos em um contexto no qual o uso do computador para escrita foi parte importante das atividades compartilhadas durante as aulas. Os alunos utilizavam o computador em outras atividades, como será apresentado a seguir, mas seu conhecimento e fluência para a compreensão de como se escrevia, de acordo com as orientações das tarefas, foram sempre mediados pelas instrutoras. O que se observou foi um ambiente com oportunidades inter-relacionadas para as atividades de escrita no computador, sendo que a mediação das instrutoras representou um processo importante para as práticas de escrita. Apesar de os critérios para a seleção e utilização de materiais durante o ensino e a aprendizagem das atividades do curso terem sido definidos por um currículo pré-estabelecido, o interesse dos alunos pelas atividades, ainda que descontextualizadas, foi produto da interação entre eles as instrutoras. Essa interação, por sua vez, foi fundamental para a aceitação de muitas atividades de escrita. As instrutoras respondiam às perguntas de diversas formas, demonstrando a utilidade dos ícones da barra de tarefas do editor de texto e criando situações experimentais para os alunos aprenderem usando as diferentes funções do editor.

Nesse sentido, a análise das dificuldades apresentadas pelas alunas, durante o desenvolvimento das atividades do curso, permite compreender as diferentes dimensões para a realização de uma atividade escrita. Essas dimensões estão situadas nas esferas verbal, gestual e mediacional, uma vez que as alunas precisavam também interagir com as instrutoras para realização da atividade. Como se pode observar, essas diferentes dimensões foram, localmente e aos poucos sendo construídas por meio da interação entre alunas e instrutoras, buscando desenvolver “estratégias multimodais mediadoras” (LORENZATTI, 2012). Os alunos desenvolveram ativamente “estratégias multimodais mediadoras” ao incorporarem o conhecimento sobre contextos sociais, integrando múltiplos modos, bem como mobilizaram a participação de outras pessoas para atingir seus objetivos. Esse foi o padrão de conduta dos alunos, observado em outras situações de escrita, quando da realização das atividades do curso.

Nesta seção analisei a escrita no curso de inclusão digital, através de atividades realizadas em uma aula do curso, voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas de uso de programa específico. Na próxima seção serão analisados os usos voluntários da escrita através do acesso à internet.

8.3.4 O acesso à internet e os usos voluntários da escrita

Por meio dos mapas de evento e transcrições, procurou-se realizar uma análise que permitisse identificar, num primeiro momento, os padrões de atividades escritas do curso de inclusão digital realizadas pelo grupo investigado. Nesta seção, passo a identificar e descrever as atividades de escrita que se encontram fora dos momentos definidos como atividades do curso de inclusão digital, os usos voluntários.

Procurei identificar e descrever 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 apresentado no capítulo anterior, na modalidade de uso voluntário, 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 (I) quando são, então, explorados os *sites* de interesses dos alunos. Primeiramente, no subevento 2, as instrutoras e alguns alunos acessam a rede social *Facebook*. Amélia e Jandira acessam o sistema de busca de informações *Google*; enquanto a primeira busca informações para a pesquisa escolar, a segunda busca informações sobre a novela. Essa diversidade reflete a complexidade das ações geradoras de escrita quando dos usos voluntários, fazendo com que a busca por informações e os interesses dos alunos influenciassem sobremaneira as práticas de escrita no ambiente digital.

8.3.5 A escrita no *Facebook*: cliques, palavras e imagens

O evento “Acesso à internet” (I) inicia-se com acesso a *sites* da internet por todos os presentes na sala. No subevento 2, 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, 2004, 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 “de onde, como e por quem é feito um texto faz das características físicas de um texto significantes de significados contextuais” (Street, Pahll, Rowsell; 2009, p.191, tradução minha).

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, ouvi muitos barulhos de cliques quando do uso do computador, principalmente nos momentos de Acesso à internet (I), especificamente ao serem utilizadas as redes sociais. O ato de clicar no computador aciona um botão para executar alguma tarefa e ser encaminhado para uma nova tela, onde, de fato, deve-se realizar 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 poderá 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 [Curtir](#), [Comentar](#), [Compartilhar](#) 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 como, 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. Observei 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?

Amélia: 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*?

Amélia: É.

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

Amélia: Não, eu mais curto.

Pesquisadora: Por que você curte?

Amélia: 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 interagiam com seus interlocutores. Assim, considero 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 pretendo me aprofundar nessa análise, pois não disponho dos dados para fazê-la nesta pesquisa.

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.

Abro, neste momento, uma discussão sobre o entendimento de fluência tecnológica adotada nesta pesquisa. Ao buscar o conceito de fluência tecnológica na literatura, observa-se que esse conceito, muitas vezes, está associado às habilidades para manipulação física e operacional do computador, exigindo, além de habilidades motoras para digitação e uso do *mouse*, habilidades cognitivas necessárias para reconhecer ícones, navegar pelos comandos, telas e funções do computador, ou seja, o usuário deve apresentar boas performances de uso do computador.

No entanto, percebi que a familiaridade com os recursos digitais não eram aplicáveis 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, nesta pesquisa, está associada às práticas situadas de uso do computador, informadas pelos usos sociais. A fluência tecnológica situada dos alunos seria aquela 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” (I), 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 os 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 os subeventos 3 e 7 do Acesso à internet (I). 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! (Amélia)*. 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, 2004). Esse modelo comunicacional é caracterizado quando um único ator mantém diversas conversações simultâneas em contextos diferentes, com atores diferentes (RECUERO, 2004).

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 Amélia (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).

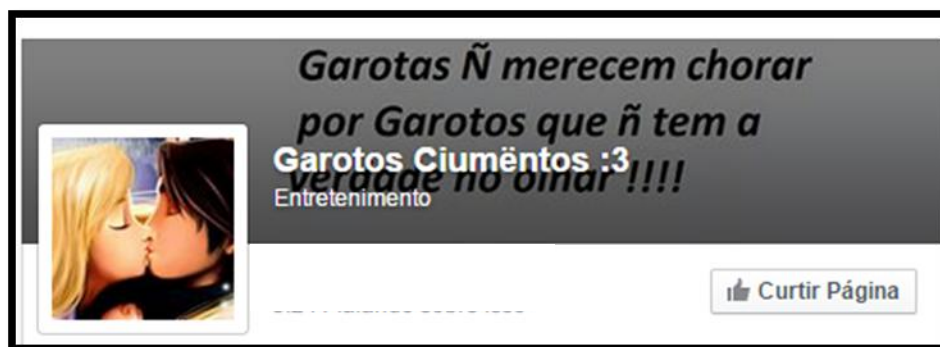


Figura 52 : Captura de imagem do Facebook de Amélia
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

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) levou-me 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 me permitiu identificar que as imagens combinadas à escrita revelam uma visão da multimodalidade baseada nos pressupostos propostos por Jewitt (2009), 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.

8.3.6 Escrever para obter informações: o uso de sistema de busca

A pesquisa escolar e acadêmica, depois do acesso às redes sociais, foi a atividade mais frequente realizada no Telecentro, algo constatado facilmente em minhas observações e nas entrevistas com os participantes. Os usuários do Telecentro, os jovens

e as universitárias, realizavam pesquisas nos horários em que o Telecentro ficava aberto, seja nas aulas do curso de inclusão digital, seja nas horas livres.

A pesquisa é realizada utilizando o tema proposto pelo professor. Durante o evento “Acesso à internet” (I), subevento (2), Amélia realizou uma pesquisa sobre futebol de salão, iniciando a pesquisa no *site* de busca do *Google*, digitando a palavra “*Futsal*”.

Segundo Machado (2004), a busca na internet em sistemas de busca pode ser realizada de duas formas. A primeira pode ser realizada com procedimentos básicos utilizados pelos mecanismos de busca, configurando em uma busca aberta. Nesse tipo de busca, o pesquisador, não tendo familiaridade com o tema pesquisado, escolhe um tópico mais geral, ligado a ele e realiza a busca através do índice do *site*. A outra forma de buscar informações se caracteriza por uma busca fechada, na qual o pesquisador tem familiaridade com o tema pesquisado, já tendo condições de elaborar uma lista de palavras-chave e frases que irão produzir resultados mais precisos (MACHADO, 2004).

Constatei que a busca realizada por Amélia consistiu em uma busca aberta, de base simples, uma vez que ela não utilizou nenhum mecanismo mais específico para filtrar os *sites* que não interessavam, promovendo dispersões diante do emaranhado de possibilidades de navegação. Amélia clicava nas diversas opções dadas pelo sistema de busca, lia rapidamente e fechava a janela do *site*. Dentre as várias opções dadas pelo mecanismo de busca, Amélia iniciou a leitura de uma página com o título “Futebol de salão – wikipédia, a enciclopédia livre”. Ao reconhecer aspectos explícitos no texto sobre o futebol de salão, inicia a cópia de informações contidas no *site* em seu caderno

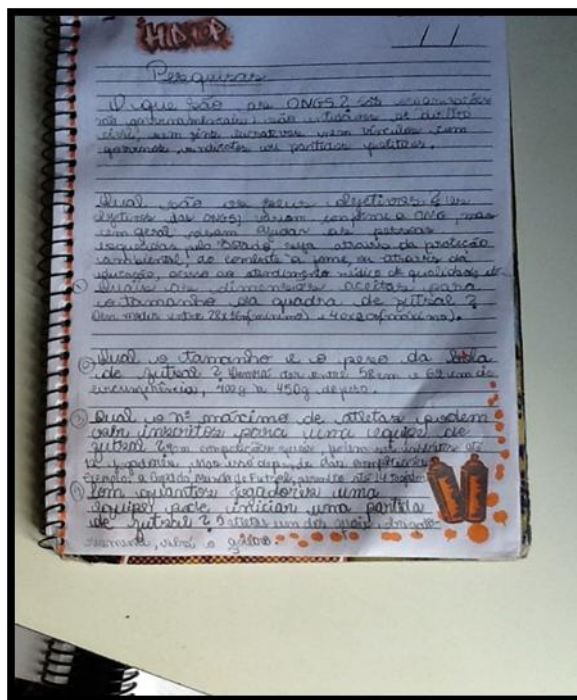


Figura 53:Atividade de pesquisa de Amélia
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A pesquisa de Amélia constituiu-se na cópia de trechos de um *site* da internet sobre as dimensões da quadra, o tamanho e peso da bola, o número de atletas para a partida, posições dos jogadores, dimensões da quadra e regras do jogo de futsal. Amélia busca as informações em outros *sites*, clicando em várias opções disponíveis, ficando confusa com a sobrecarga de informações. No subevento (5), Amélia então solicita a presença da instrutora Flora para ajudá-la na análise e síntese das informações para a realização de sua tarefa escolar. A mobilização de outra pessoa mostra a necessidade de mediação para localizar e filtrar informações devido à sobrecarga de informações disponíveis na internet.

Como já evidenciado nas análises da leitura, essa sobrecarga levou a uma leitura fragmentada do texto, na tentativa de responder às questões propostas para a realização da pesquisa escolar, sem obter sucesso. Entretanto, em dupla, instrutora e aluna dialogaram sobre as informações disponíveis, localizando as informações mais relevantes, através do processo de localização, filtragem e seleção de informações para a pesquisa, evitando a dispersão:

Flora: Aqui, oh! Clica aqui, oh. ((apontando para o link “posição dos jogadores” no site))

Amélia: Aqui?((clica no Link))

Flora: Aí, tá veno... Tem tudo sobre posição do jogador. Aí... cê copia o que tá pedindo.

Amélia: Tá pedindo tudo.

Flora: Então cê copia tudo aí no caderno. Mas não precisa copiar tudo, cê pode resumir, uai.

Flora, ao mostrar caminhos possíveis na estrutura hipertextual do texto digital, permitiu que Amélia compreendesse as possibilidades de escolhas de navegação na tela que são fundamentais para o processo de busca e seleção de informações na *web*. Nesse sentido, percebe-se que a tarefa demandada pela escola representou uma experiência significativa para a aluna, visto que oportunizou o conhecimento das formas de navegação hipertextual, já que “o hipertexto exige do seu usuário mais que a mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (XAVIER, 2010, p.209). Entretanto, o ato de buscar informações no *site* revelou a limitação de Amélia para lidar com a diversidade textual, corroborando os resultados das análises das habilidades de leitura de alunos brasileiros, que indicam “que os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais (entre os quais podemos citar textos não contínuos, como gráficos, tabelas e formulários, por exemplo)” (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002, p.94).

Como foi possível notar no excerto, a pesquisa escolar constituiu-se também na cópia de informações de *sites* da internet para o caderno. Apesar dos avanços que as TDICs possibilitaram com o mar de informações diversas e a reprodução de textos com o recurso técnico da impressora, um padrão que se apresentou na realização da pesquisa escolar foi a cópia à mão das informações encontradas na internet. O que é interessante ressaltar é que não houve, durante toda a pesquisa, uma demanda explícita por parte dos alunos e das instrutoras para a instalação de uma impressora, para que os documentos do curso de inclusão digital, trabalhos escolares e outros documentos diversos pudessem ser impressos. Essa falta de demanda por parte dos instrutores e do alunos sugere, em primeiro lugar, a consciência por parte dos usuários de que existem problemas mais importantes de manutenção que devem ser resolvidos antes da aquisição de uma impressora. Em segundo lugar, a preferência pelos textos manuscritos tanto pela questão do custo de impressão como pelo hábito de realizarem trabalhos escolares manuscritos (cartazes, avisos, pesquisas escolares).



Figura 54: Cartaz elaborado pelas alunas para apresentação do projeto “Memórias e Histórias”.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

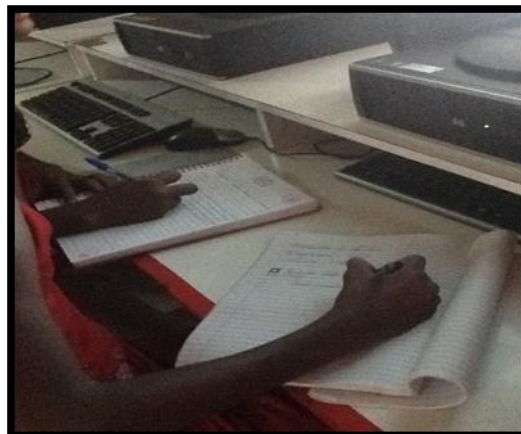


Figura 55: Alunas realizando pesquisa no Telecentro.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A realização da pesquisa escolar chegou ao fim no subevento 7, “Acesso à internet” (I), quando a aluna Amélia acessa sua página principal do *Facebook* e inicia os cliques curtindo e compartilhando *posts* de amigos.

A pesquisa na *Web* também se realizou para fins de conhecimento do cotidiano. Se a escola orienta a aproximação da comunidade com o Telecentro, como aqui apresentado, a televisão também o faz de modo contundente. As novelas da televisão são muito apreciadas pelos moradores com os quais convivi, de forma que o acompanhamento da trama desse entretenimento faz parte do cotidiano deles. Pesquisas sobre novelas eram muito comuns no Telecentro.

No subevento 2, “Acesso à internet”(I), Jandira acessou o *Google* para saber sobre os capítulos da novela da época, cujo nome era *Rosalinda*. Jandira digitou no sistema de busca “*Rsalinda*”. Sabe-se que, nesse *site* de busca, mesmo digitando a palavra com erro ortográfico, o resultado da pesquisa pode ser obtido de forma correta, graças ao recurso da *web* semântica, que busca palavras semelhantes à digitada, através da atribuição de um valor semântico. Ao ler o resultado da busca, Jandira acessa o *site SBT.com.br*, em seguida clica no link “*Rosalinda*: resumo dos próximos capítulos da novela”. Conforme já relatado, acessou outros links, por meio de cliques, sendo redirecionada para fotos de personagens.

Assistir às novelas era uma atividade habitual nos ambientes domésticos em Paineiras e, assim, a referência a algum fato de novela em conversas no cotidiano da comunidade era muito comum. A imersão no universo das novelas por parte dos espectadores da comunidade pode estar relacionada ao fato de a televisão representar uma possibilidade acessível de lazer. As formas de lazer, como no caso da TV,

aproximavam os usuários do Telecentro no sentido de instigá-los a buscarem por informações sobre a trama da novela e assim participar dos assuntos discutidos nos ambientes públicos e domésticos.

A busca de informações sobre assuntos do cotidiano também está presente na busca de informações sobre o tempo. Clara utiliza o *site Climatempo* para verificar a previsão de precipitação e temperaturas no município onde reside, enquanto lê e comenta os *posts* na rede social.

É relevante notar que as atividades de busca de informações no Telecentro relacionam-se também ao contexto diário. A partir das diferentes situações que observei, os usos sociais da internet ajudam os usuários a buscarem informações relacionadas aos seus interesses diários de diversas maneiras: a socialização via rede social, as previsões do tempo, os capítulos das novelas. Os exemplos aqui apresentados mostram que há uma busca consciente tanto de informações para fins escolares quanto de informações que os ajudam a transitar em outros espaços sociais, como a escola e a casa. Dessa forma, os usuários lançam mão das ferramentas disponíveis na internet, através da leitura de informações e escrita para buscar dados como forma deliberada para o estabelecimento e a manutenção de relações sociais e ainda para a participação em atividades sociais e culturalmente valorizadas (DYSON, 1997; HEATH, 1983; KALMAN, 2004).

Finalizo aqui a descrição e análise da leitura e escrita em uma aula do curso de inclusão digital de Paineiras. A partir do entendimento sobre os usos da leitura e da escrita na aula do dia 15/06, passo, no próximo capítulo, às interpretações das práticas de leitura e de escrita no curso de inclusão digital, buscando entender, a partir desta análise, os significados das práticas de leitura e de escrita para os participantes desse curso.

Capítulo 9

Práticas de leitura e de escrita no curso de inclusão digital de Paineiras

A análise apresentada no capítulo anterior revelou como foram construídas as práticas de leitura e de escrita no contexto digital no Telecentro, mostrando ainda como os participantes fazem uso do computador, ao mesmo tempo em que usam diferentes rotas de navegação e meios semióticos para a construção de significados de leitura e de escrita. Neste capítulo, passo à interpretação das práticas de leitura e de escrita dos alunos do curso de inclusão digital e seus usos voluntários durante a realização do curso.

Nesse sentido, optamos por centralizar nossas discussões nas práticas de leitura e de escrita que se realizaram em um curso de inclusão digital na comunidade de Paineiras. Definimos práticas de leitura e de escrita no contexto digital como sendo aquelas que se referem aos usos sociais e não às habilidades individuais. Buscou-se compreender como os significados das práticas da leitura e da escrita são construídos nas situações de usos do computador, bem como relacioná-las ao modelo conceitual de leitura e de escrita com o qual essas práticas estão endereçadas. Através da representação e da análise dos eventos, busquei interpretar as práticas de leitura e de escrita que se materializaram no curso de inclusão digital no Telecentro da comunidade, como mostrado no capítulo anterior.

O Telecentro representa, nessa comunidade, um local de acesso ao computador e à internet, para o qual confluem diferentes situações de uso do computador e da internet, onde ocorrem diversas ações de leitura e de escrita vinculadas tanto aos usos institucionais quanto aos usos sociais. Os usos institucionais estão vinculados a um modelo de inclusão digital baseado na aquisição de conhecimentos relacionados ao entendimento de informática básica; conhecimentos necessários ao reconhecimento de ícones e unidades de significação para o entendimento da lógica que rege o funcionamento desses sistemas de signos. Já os usos sociais mostraram que a leitura e a escrita no contexto digital adquirem sentido quando realizadas em função das necessidades sociais de comunicação, interação e entretenimento dos alunos. Esses diferentes usos são importantes no estudo da leitura e da escrita, pois permitem

interpretar o que foi observado dentro de uma visão mais ampla do que aquelas definidas por políticas públicas de inclusão digital.

Durante a pesquisa, fui norteada pelas seguintes questões centrais sobre as práticas de leitura e de escrita no curso de inclusão digital de Paineiras: Quais os significados e as finalidades que alunos de um curso de inclusão digital da comunidade de remanescentes quilombolas conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador?

Para responder essa questão, realizei um trabalho etnográfico, com o objetivo de compreender as práticas de leitura e de escrita no Telecentro dessa comunidade, a partir de informações obtidas durante as aulas do curso de inclusão digital de Paineiras, e durante minha permanência no Telecentro fora do horário das aulas, a fim de conhecer o cotidiano dessa comunidade. Considerei que as práticas de letramento só poderiam ser analisadas em termos de suas relações com um contexto específico (DURAND; GOODWIN, 1992; GUMPERZ, 1982; STREET, 1984). Por essa razão, minha atenção centrou-se no uso da leitura e da escrita em situações nas quais elas são produzidas, fazendo um balanço dessas situações complexas, que ocorrem nos eventos de leitura e de escrita, e suas dimensões interativas, culturais, interpretativas e ideológicas (HEATH; STREET, 1983, 1984, 2008), conforme discussões apresentadas no capítulo 2, 'A leitura e a escrita na paisagem contemporânea'.

Minhas interpretações basearam-se nas análises de sete aulas, conforme descritas no capítulo 7, quando observei vários eventos relacionados às práticas de escrita e de leitura, bem como outras práticas relacionadas ao curso fora do período das aulas propriamente dito, conforme descritas no capítulo 6. A seguir, passo a discutir a estrutura das aulas e as implicações do curso para os participantes em seus usos da leitura e da escrita no computador e na internet.

9.1 A estrutura das aulas do curso de inclusão digital

A análise do que aconteceu na sala do curso de inclusão digital revelou um processo complexo, quando constatamos que diferentes usos do computador e da internet produziram diferentes situações de práticas de leitura e de escrita. A proposta do curso de inclusão digital parte do princípio de se organizar para viabilizar a inclusão digital de jovens agricultores de uma comunidade quilombola. Nesta pesquisa, a inclusão digital está relacionada ao conceito de mediação (MAZARELLA, 2004), que

focaliza como as tecnologias são reconfiguradas ao serem praticadas em contextos diversos, discutidos no capítulo 2. A análise da estrutura das aulas do curso de “Introdução à Informática Básica” demonstrou que, para aquele curso, a concepção de inclusão digital se concretizava através do acesso à máquina e à internet, fundamentada em uma aprendizagem técnica. Assim, o usuário necessitava dominar os códigos que permitissem acessar a máquina e utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, isto é, o usuário precisava aprender a codificar e a decodificar as funções do computador para ingressar no mundo digital. Contudo, o que se percebeu foi que os participantes do grupo observado reconfiguraram as maneiras nas quais a leitura e escrita foram utilizadas, conforme foi demonstrado pelas análises realizadas na segunda parte do capítulo 8.

Conforme verificado, a seleção do conteúdo das aulas, com base na apostila do curso, estava mais relacionada a um conhecimento focado em habilidades de codificar e de decodificar signos, que se referem à compreensão do sistema operacional das tecnologias, do que à utilização para usos sociais relacionados com as prioridades, procedimentos e a organização das atividades cotidianas da comunidade. A análise, em particular os dados do vídeo da aula do dia 15/06, realizada no capítulo anterior, sugere resultados semelhantes aos encontrados nas análises da aula do dia 04/05, cujo conteúdo foi sobre editor de texto. A atividade daquela aula (04/05) foi realizada por meio do material complementar do curso, o qual era regido por regras de procedimento e ações dentro de um modelo escolarizado. As atividades indicavam, tanto verbal quanto visualmente, as instruções que deveriam ser seguidas, como apresentado nas discussões do capítulo 8.

Os modelos de atividades para o curso de inclusão digital associavam-se a uma visão mais escolarizada do uso do computador, pelo fato de terem sido identificados no material do curso diversos modelos de atividades que foram realizadas para o treinamento semelhantes ao uso para decodificação e codificação da leitura e escrita em ambientes escolarizados. Evidenciei que os modelos foram semelhantes às práticas escolares específicas fundamentadas em concepções técnicas e teóricas a respeito da leitura e da escrita, quando utilizadas para ensino nas instituições escolares ancoradas nos pressupostos do modelo autônomo, discutido por Street (1984). Segundo esse autor, o modelo autônomo “supõe que a escrita facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente ‘encaixados’; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e

científico da linguagem” (STREET, 2014, p.104). Percebi, explicitamente nas aulas do curso de inclusão digital, práticas escolarizadas segundo um modelo autônomo, uma vez que a preponderância das habilidades técnicas para o uso do computador prevaleceu em todas as atividades encontradas no material impresso – apostila e textos complementares e no jogo de palavras, assim como se faz no ambiente escolar, com vistas à melhoria das oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita. A escolha do material constituiu-se em um modelo através do qual são produzidas e reproduzidas estratégias de “universalização” de habilidades que os organizadores do material presumem ser necessárias à inclusão digital, desconsiderando as dimensões sociais e culturais envolvidas nesse processo. Assim, a noção instrumental das atividades para inclusão digital de Paineiras representou um conjunto estandardizado de habilidades técnicas básicas para uso do computador e da internet, ancoradas em procedimentos que representam o modo como os alunos podem se engajar nas práticas de letramento associadas ao computador, seguindo os mesmos critérios de letramento de um modelo autônomo (STREET, 1984).

Os modelos das atividades complementares sobre editor de textos, de igual modo, estavam dissociados da dinâmica social e, em sua maioria, remetiam aos modelos burocráticos da escola, como documentos para controle de alunos, fichas de inscrição, com vistas ao domínio de procedimentos técnicos básicos do editor de textos, conforme apresentado na seção sobre o material do curso, no capítulo 7.

Nas aulas que observei, os alunos identificavam, no conjunto das atividades do curso, as relações dessas com o modelo escolar. À medida que faziam uma cópia, inseriam textos explicativos, tabelas e formatavam trabalhos; as instrutoras reforçavam a referência da atividade com exemplos do ambiente escolar.

A análise da atividade “modelo de capa de trabalho escolar/acadêmico”, realizada pela aluna Jaine (aula do dia 15/06), evidenciou um contraste entre o modelo de capa de trabalho, realizado pela aluna, em seu cotidiano, e o modelo de capa de trabalho, na perspectiva escolar e acadêmica. A aluna informou desconhecer o formato de capa apresentado e, por isso, solicitou a ajuda de uma das instrutoras para formatação da atividade. No caso dessa atividade específica, a dificuldade de Jaine não se referiu ao ato de copiar o texto, mas sim à dificuldade de formatação de um modelo de capa de trabalho escolar e acadêmico. Essa dificuldade fica clara quando da orientação adotada pela instrutora como sendo “capa de trabalho de escola” que, para Jaine, mostrou ter outra configuração, outro modelo, como aqueles feitos à mão, sem seguir regras de

formatação, conforme análise realizada na seção “A escrita no curso de inclusão digital”, no capítulo 8.

As atividades para o curso de inclusão digital apresentavam conteúdos explícitos, entre os quais se encontram determinadas sequências que são usadas como referência para a realização das atividades. Entretanto, no curso de inclusão digital as atividades propostas também traziam um conteúdo implícito que permitiam certas estratégias para uso do computador e da internet, que não foram “ensinadas” aos alunos. As práticas de escrita na rede social se mostraram como tendo dimensões escondidas. Exemplo disso foi o fato de os alunos usarem o *Chat* da rede social escrevendo mensagens sem ter tido instruções explícitas, sob a forma escrita e sobre o uso do teclado para o *chat*. Percebeu-se, assim, que as exigências implícitas que emergiam dos usos sociais sinalizavam dimensões escondidas (STREET, 2010a) do processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, admitindo a existência de “dimensões escondidas” (STREET, 2010) entre o modelo para a aquisição de habilidades para uso do editor de texto, é que os alunos precisam produzir/escrever durante o curso, e sua compreensão sobre onde e para que utilizar essas habilidades adquiridas com o uso do editor de texto. O aprender fazendo, com base em modelos de atividades para edição de textos e digitação, demonstrou que nas práticas envolvendo a escrita no *Chat*, os alunos, mesmo sem orientações das instrutoras, produziram textos escritos utilizando o teclado e suas funções. Nessa alternância de usos da escrita no curso, entre o social e o escolarizado, emergem as dimensões escondidas das práticas de escrita, mostrando que eles sabem utilizar os recursos necessários mesmo sem terem sido ensinados explicitamente pelos professores, não tendo sido pois, considerados como conhecimento para escrita no contexto digital. Essas dimensões escondidas, por sua vez, evidenciaram o modo como instrutores e alunos se posicionam frente ao ‘conta’, como construção de formas relevantes de participação dentro de determinado contexto, bem como aprender os meandros de convenções de escrita no contexto digital, refere-se aos contextos, propósitos, e os atores envolvidos na aprendizagem do letramento (KALMAN, 2009).

Nesse sentido, encontramos o contraste entre as demandas explícitas dos conteúdos para inclusão digital – habilidades técnicas para o uso do computador – e as exigências implícitas do ponto de vista dos usos sociais, evidenciando assim formas mistas e diferentes situações de leitura e de escrita, ou seja, imbricações entre os

conteúdos ensinados através do curso e as situações voluntárias que se encontravam concomitantemente aos períodos definidos como atividades do curso de inclusão digital.

Dentro da sala de aula aconteceram diversas atividades de leitura e de escrita fora dos momentos das atividades oficiais consideradas como atividades de ensino para uso do computador. Os alunos utilizavam o computador e a internet sem a indicação ou ajuda das instrutoras, interagindo amplamente através do acesso às redes sociais, dos *Chats e e-mails*, sem dificuldades para ler ou escrever através do computador. Em muitas das minhas observações, as atividades exercidas pelos alunos no computador nem sempre coincidiam com as habilidades exigidas nas atividades do curso de inclusão digital. Em contrapartida, ao participarem de práticas de usos sociais, os alunos tiveram experiências adicionais sobre as funcionalidades do computador para interações *online e offline*, escrever mensagem para amigos, utilizar o teclado, buscar informações, publicar imagens, desenhar, jogar, entre outras.

Esse fato implicou em uma relação independente dos momentos de leitura e de escrita de atividades oficiais do curso, em relação aos momentos de leitura e de escrita em situações voluntárias, que serão analisadas a seguir.

9.2 O que leram e o que escreveram: atividades do curso de inclusão digital

A sala de aula do curso de inclusão digital foi marcada por diversos momentos do uso da escrita, tendo uma natureza restrita, especificamente, o 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. O mais usual era copiar o que já estava escrito nas folhas fotocopiadas de atividades complementares. As atividades consistiam na tarefa de “cópia” de textos, tabelas, modelos de capas de trabalho acadêmicos, para que os alunos “praticassem” a escrita e desenvolvessem o conhecimento das funcionalidades do teclado e compreendessem os ícones das faixas de opções para formatação da escrita (arquivo, editar, inserir, formatar, exibir). As atividades estavam relacionadas ao uso do programa *Writer* – editor de texto do *BrOffice* – tradicionalmente usado para a criação e edição de textos, aplicação de uma grande variedade de formatações, utilização de figuras, gráficos, símbolos e sons

no texto. Para conhecer as funções do editor de textos foram propostos exercícios para desenvolver as habilidades já citadas.

Nas atividades do curso de inclusão digital, a prática central foi a cópia das atividades complementares para uso do editor de textos. Essa prática, apesar de ser classificada pelos alunos como importante e de eles terem a percepção de que essas práticas ajudavam a conhecer o computador, recebeu pouca atenção por parte dos alunos. Quando perguntei se tais práticas eram utilizadas no dia a dia, os alunos responderam que muito pouco, já que a realização de trabalhos escolares e anotações do cotidiano eram predominantemente manuscritas. A escrita à mão das atividades tangencia outros motivos, como a falta de impressora no Telecentro, o custo de impressão em outros locais, como *Lan Houses*, além do *habitus* escolar de realizar trabalhos manuscritos.

As atividades de cópia se apresentaram de forma muito semelhante às atividades de cópia em práticas escolarizadas. Na escola, o professor, ao solicitar atividades de cópias para seus alunos, atentava-se para os aspectos formais do registro dos alunos como letra, pontuação, posição das palavras, linhas, margens, que são aspectos também valorizados nas atividades do curso.

Assim, a cópia tornou-se uma atividade ritualizada nas aulas observadas, constituindo-se numa resposta automática dos alunos em copiar, inclusive partes do texto que não eram para ser copiadas, confirmando o modelo autônomo, que ritualiza os processos de escrita:

A ideia de que a escrita poderia ser manipulada de maneira ritual é, igualmente, apresentada como prova da incompreensão de sua real natureza, que segundo o modelo autônomo, tem de ser sua capacidade de desprender o significado *per se* de semelhante manipulação social (STREET, 2104, p. 104, grifo do autor).

Street comenta que o uso da escrita, segundo modelo autônomo, indica separação dos significados sociais, que se faz de maneira descontextualizada, padronizada e mostrada como modelos. O modelo de escrita que estava à disposição dos alunos era copiado sem reflexão do que estava sendo realizado. Os alunos copiavam tudo, inclusive o que não era para ser copiado como, por exemplo, o quadro com as definições ou orientações de formatação para realização do exercício. Assim, foi necessário orientar os alunos sobre quais eram os trechos, quadros ou informações desnecessárias de serem copiados, sendo inevitável a intervenção das instrutoras nesses

momentos. A cópia se tornou a atividade principal para auxiliar os alunos quanto à noção da forma de organização do programa de edição de texto, significação dos ícones, *menus* e comandos que compunham a tela para edição de textos.

Nas atividades do curso, as instrutoras constantemente observaram aspectos de formatação como pontos, formatação de bordas, linhas, tipos de letra e outros critérios formais. Esses critérios já estavam estabelecidos para cada atividade, que eram descritas ao final de cada atividade, com a denominação de “Definições”. Essas orientações estavam presentes em todas as atividades, contendo especificidades de formatação, conforme cada atividade.

A ênfase nos critérios de formatação foi objeto de atenção mais por parte das instrutoras do que dos alunos. As instrutoras, assim como algumas professoras fazem na sala de aula, ficavam atentas às correções dos aspectos formais de formatação, chamando a atenção dos alunos para quaisquer aspectos (borda, letra, tamanho) que não estivessem reproduzidos exatamente como solicitados nas “Definições”. Nesse sentido, o modo de se realizar as atividades do curso de inclusão digital estava ancorado no desenvolvimento de atividades específicas da escola, baseado em regras do modelo escolar, bastante generalizado em nossa sociedade letrada (DE OLIVEIRA, 1987)

As “Definições”, por sua vez, remetiam o aluno para o uso de diferentes recursos da escrita como desenhos, negritos, cores, podendo ser identificados como recursos modais que favorecem a construção de significados (KRESS; BEZERNER, 2009, p. 7), conforme discutido no capítulo 2 sobre multimodalidade.

A interpretação dos recursos multimodais acrescenta uma nova dimensão da leitura e da escrita em contexto digital, demandando a compreensão de outros modos e estratégias para construir um conhecimento mais estável e coerente a respeito dos recursos de edição de textos, uma vez que, ao utilizar o editor de texto, o usuário tem que lidar não só com a escrita, mas com um conjunto de recursos multimodais em suas práticas de leitura e da escrita através de um *software*. Esses diferentes recursos multimodais podem ser considerados como sendo contínuas interpretações entre os significados que são construídos e os diversos modos (KRESS, 2009) conforme os estudos do NLS e a semiótica social, apresentados no capítulo 2.

Segundo Jewitt, “uma perspectiva multimodal, imagem, ação, gestos referem-se aos *modos*, um conjunto organizado de recursos semióticos para a construção de significados”. (JEWITT, 2008, p.17). Assim, a exigência pela apropriação dos conteúdos desenvolvidos, através de atividades que exploram a linguagem técnica dos

recursos multimodais do *software*, revelou que o fato de o *software* oferecer diferentes modos e construir significados nas telas de edição de textos dificultou o cumprimento da atividade do curso através dessa convergência dos múltiplos modos de representação (letras, imagens, tabelas), presentes nas orientações das atividades.

Para Carvajal (2012), a natureza multimodal de ferramentas digitais permite a incorporação de imagem, som, animação, bem como de *links* instantâneos com outros textos. Para essa autora, a gama de recursos multimodais “rompe com o *layout* tradicional, rígido, linear, sequencial do texto impresso, que não permite nenhuma das ações acima a serem realizadas com a velocidade e com a facilidade que a mídia eletrônica permite” (CARVAJAL, 2012, p.57). No caso específico das atividades para edição de textos, os alunos deveriam ter usado e combinado diferentes modos de representação para lidarem com sua missão. Se o uso dos recursos multimodais favorece a construção dos significados, a cópia das atividades nas quais os alunos deveriam combinar diferentes recursos se mostrou pouco significativa, contrariando o entendimento de que o desenvolvimento da escrita no computador, por meio unicamente da atividade de cópia, semelhante a um processo escolarizado, pudesse oportunizar a inclusão digital. Dessa forma, os diferentes meios semióticos presentes no editor de texto possivelmente não foram interpretados, conjuntamente, de forma significativa pelos alunos. A forma como os recursos para edição de textos foram utilizados, por meio do material do curso de inclusão digital, levanta uma questão fundamental sobre a melhor maneira de articular essa relação entre o uso de *softwares* e os significados advindos desse uso, qual seja, a forma de articular um conteúdo oficial para uso do computador e da internet com as práticas emergentes naquela comunidade.

Kalman (2004), sobre a cópia em contextos de aprendizagem, afirma que a cópia como prática escolar pode servir para reproduzir um texto além de dar-lhe significado (KALMAN, 2004, p. 61). A esse respeito, é preciso deixar claro que o problema não estava na atividade de copiar, mas nos critérios que sustentaram as atividades propostas para os alunos, evidenciando “a dificuldade de reconceitualizar a cópia, descobrir quando a cópia pode ser útil e funcional” (FERREIRO, 2001, p. 41), entendendo-a como sendo um momento de tarefa recriadora. Nesse sentido, a cópia ficou reduzida à condição figurativa; a escrita limitou-se ao exercício da cópia, tendo implícito o pressuposto de que aprende a escrever no contexto digital aquele que sabe digitar as letras e usar os ícones e a unidade de significação do computador. Ao separar a formação para a aquisição de um conjunto de habilidades técnicas dos processos, para a

apropriação dos usos e significados diversos associados ao computador, a seleção das atividades específicas para o curso de inclusão digital acabou por restringir oportunidades para as práticas de leitura e de escrita nesse contexto, quando deveriam ampliar as maneiras de como os jovens poderiam ler e escrever nas aulas do curso de inclusão digital, ou seja, ultrapassar o estágio instrumental para elevar-se ao nível de ferramenta cultural.

A prática de leitura, durante as atividades específicas do curso de inclusão digital, centrou-se no material complementar fotocopiado e no reconhecimento dos ícones e outras unidades de significação que compõem as interfaces (botões, *menus*, janelas, entre outros). Em relação ao material fotocopiado, a leitura foi automatizada para reprodução do que se lia no material impresso. Já em relação à leitura da tela do editor de textos, percebeu-se que os alunos teriam que lidar com a leitura em outros modos, como imagens, reconhecimento de ícones da tela do *software* do editor de textos e ainda manusear o *mouse* para percorrer o cursor pela tela e clicar nos ícones de formatação desejados, ou seja, operar com um conjunto de recursos semióticos para a elaboração da atividade.

A leitura silenciosa fez parte da maioria do tempo durante as atividades do curso. Os alunos ficavam em silêncio, concentrados em suas atividades, sendo que essa prática de leitura silenciosa do grupo se apoiava em um repertório de eventos análogos aos que ocorriam fora do curso de inclusão digital. A prática de leitura silenciosa fez com que os alunos se engajassem num conjunto de maneiras de como agir e de como ler textos em sala de aula, confirmando uma das premissas de Bloome (1983) sobre eventos de leitura, em que afirma que os significados da leitura são construídos através de um processo social, isto é, o contexto da interação social em que o evento de leitura acontece fornece pistas e conforma o modo como o texto deve ser lido. A leitura oral foi esporádica, dificilmente integrada à aula, somente sendo realizada para sanar dúvidas sobre a formatação de textos ou quando a leitura oral era necessária para facilitar a compreensão do conteúdo ministrado nas aulas como, por exemplo, a leitura das regras de jogos.

A leitura e a escrita no contexto digital são geralmente compreendidas a partir da relação entre letras, imagens, teclas e uso do *mouse*, todos em conjunto, para construção de conteúdo para edição de textos. Essa compreensão requer dos usuários a apropriação dos componentes modais envolvidos na construção de um texto, por meio de um *software*, uma vez que eles precisam entender cada ação e cada elemento da interface

para maior domínio da atividade de leitura e de escrita através do *software*. O processo acima, por apresentar relativa complexidade, fez com que os alunos necessitassem do auxílio de agentes mediadores em suas práticas de leitura e de escrita no computador. Assim, observei que, para ler e escrever na tela, o usuário precisou lidar com os componentes multimodais que lhe permitiam compreender diferentes modos de representação na tela. A falta de familiaridade com o *software* foi um ponto dificultador que se somou a outro: as atividades a serem realizadas não faziam sentido para os alunos. Essas dificuldades geraram nos alunos a demanda por intervenções constantes de mediadores como forma de ajuda na execução das tarefas.

A análise das estratégias para realização de atividades no *software* para edição de textos mostrou que os alunos desenvolveram, ativamente, diferentes estratégias, uma vez que interpretaram as imagens presentes na tela do editor de textos, teclaram e clicaram integrando múltiplos modos de representação, bem como mobilizaram a participação das instrutoras e dos colegas para realização da atividade, ou seja, desenvolveram “estratégias multimodais mediadoras” (LORENZATTI, 2012).

Na busca dos significados das práticas de leitura e de escrita dos alunos do curso de inclusão digital, faço a seguir uma discussão sobre os usos sociais do computador e da internet nas aulas. Busca-se mostrar o autodesenvolvimento, a autonomia e a construção de sentidos nos usos voluntários do computador.

9.3 O que leram e o que escreveram: usos voluntários do computador

Se tomarmos como referência as análises de Rockwell sobre leitura e escrita, quando a autora afirma que “‘por escrever’ entendemos formular, não apenas copiar. E por ‘ler’, entendemos interpretar não apenas decifrar (ROCKWELL 1985)”, encontramos outro eixo de interpretações sobre a leitura e a escrita no contexto digital das aulas pesquisadas. Apesar de as aulas terem sido planejadas para determinados processos de leitura e de escrita no computador, os alunos, estando sujeitos a atividades específicas para uso do computador, sobre como e o que se escreve, leram e escreveram para finalidades que exigem estratégias de leitura e da escrita para os usos sociais.

Os usos do computador e da internet para situações voluntárias representam, nesta pesquisa, as atividades que o aluno define, por si mesmo, que serão executadas, bem como o conteúdo a ser acessado na internet, como já mencionado no capítulo 6. A escrita, como produção de sentido, materializou-se nessas situações de diversas

maneiras. O que se escreveu mais frequentemente na sala de aula (excluindo as cópias de textos) incluiu o seguinte: mensagens, comentários na rede social, escrita em sistemas de busca de informação, inscrições em concurso, testes vocacionais, textos escolares e imagens como forma de escrita, atividades consideradas como sendo de usos voluntários.

Os usos voluntários da escrita se caracterizaram pela escrita de textos livres, principalmente nos *Chats* e comentários na rede social. Observei 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 e leitura em diferentes modos, em um meio específico. Os modos foram observados em termos de seu potencial semiótico, motivo pelo qual não focalizei 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. Sobre o entendimento dos diferentes modos na hierarquia do texto, Ramal afirma que

[...]ocorre ainda a subversão na hierarquia interna do texto: imagens falam, muitas vezes, mais do que palavras. A ilustração conquista o espaço da mensagem. Imagem e som ganham o status de “linguagem” e, portanto, invadem o espaço do significante escrito para tornar-se, também elas, novos textos, concebidos com diferentes modelos e igualmente relevantes para a comunicação social. A imagem disponibilizada na Internet e acessada pelo aluno passa a ser também mediadora para o conhecimento do mundo (RAMAL, 2009, p.142).

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 56: captura de tela da rede social *Facebook* de Amélia.
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, 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 a 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.

Em tempos de inovações tecnológicas, a hibridização de línguas e culturas produz uma superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2012) sugerindo que a emergência de textos híbridos provocam mudanças, afetando a estrutura do enunciado que se apresenta mesclado, hibridizando as formas como as pessoas se comunicam em diferentes combinações de forma oral, escrita, pictórica (*Facebook*, jogos online, telefones celulares, etc.), diferente de um quadro normativo das formas de comunicação e linguagem. Para Bommaert e Rampton (2012), as mudanças na forma composicional da língua, a partir dos movimentos demográficos e sociais, e da influência das inovações tecnológicas, são apresentados desafios para a noção dos estudos da linguagem, pelo fato colocar em contato diferentes recursos culturais intensificados pelos fluxos transnacionais. Oliveira e Szundy (2014), em suas análises sobre as práticas de multiletramentos³² na contemporaneidade, afirmam que o modo de comunicação em rede na sociedade seria um dos elementos responsáveis por alterar a forma na qual as pessoas de determinados grupos sociais se comunicam, “relacionando-se com pares virtuais em múltiplos modelos de comunicação “online”, provocando

³² Segundo Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos, por meio dos quais ela informa e se comunica.

transformações e fazendo emergir novas formas de materialização da comunicação humana” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.191).

Em relação às práticas de escrita de textos escolares, as que mais circularam durante a observação foram aquelas promovidas pela pesquisa orientada pela escola, realizadas individualmente ou em dupla. Os usos da escrita e da leitura requereram a interpretação de textos e a síntese para responder às questões da pesquisa escolar, como mostrado no capítulo 8. O que se notou foi que para responder às questões propostas pela pesquisa escolar, os alunos necessitavam selecionar entre as várias opções geradas pelo sistema de busca de informações, textos que respondiam às questões propostas pelo professor, caracterizando uma busca consciente de informações. A busca pela melhor informação fazia com que, em duplas, os alunos analisassem e sintetizassem as informações para construir seus próprios textos. Ainda nas situações de realização da pesquisa escolar, que em sua maioria era compartilhada entre instrutoras/alunos ou alunos/alunos, predominava o intercâmbio de ideias e a construção da solidariedade, fazendo com que os alunos se apropriassem da leitura e da escrita no ambiente digital, construindo seus conhecimentos sobre o ambiente digital, em função de uma situação demandada pela escola e não de critérios prescritos e normativos para compreensão da lógica que rege o ambiente digital.

Em relação à leitura, no capítulo anterior apresentei algumas escolhas dos *sites* mais visitados através do uso do computador, demonstrando que as escolhas de leitura dos alunos foram selecionadas por interesses diversos. As mais visíveis foram aquelas que permitiam acessar e navegar pela rede social; para obter informações e para executar alguma tarefa, como baixar músicas, filmes e jogos da internet. Durante os momentos de acesso à internet, percebi que a leitura silenciosa se constituiu uma regularidade na organização da sala de aula, mesmo quando fora do momento destinado às atividades do curso, reafirmando que os alunos se apoiavam no sistema social mais amplo, moldado pela referência de como agir e de como ler textos.

As formas de leitura mais frequentes em termos da não linearidade, da postura, da atitude e a da atenção aos aspectos não verbais foram o uso de janelas simultâneas para leitura de diferentes *sites* e o uso da barra de rolagem como ferramenta para facilitar a visualização do texto como um todo, melhorando a compreensão de forma geral. Observei que os alunos escolhiam caminhos e conteúdos a serem lidos, explorando espaços virtuais de acordo com interesses e necessidades. O uso de diferentes telas simultâneas como possibilidade de construção de sentido foi uma

constante e sempre realizada de forma rápida, seja no movimento de rolagem de barra para visualização do texto verticalmente, seja na alternância das telas.

Percebeu-se que os alunos davam significado ao que liam quando interagiam na rede, através do clique, ao curtirem e compartilharem postagens, ao responderem as mensagens, ao selecionarem o texto a ser lido. Essas práticas, em primeiro lugar, evidenciaram que a leitura era realizada de modo próprio e podia estar baseada na maneira como cada aluno ia descobrindo as rotas de leitura para navegar na internet. Em segundo lugar, essas práticas evidenciaram também que a faceta semiótica das imagens e ícones se constitui por uma heterogeneidade de representações visuais (imagens, fotos, desenhos, emoticons, vídeos), podendo fundamentar a construção do sentido, tanto para navegação quanto para imprimir sentido ao texto.

Foram apresentadas as implicações do curso de inclusão digital para as práticas de leitura e de escrita no contexto digital. A observação dessas implicações serviu a certos tipos de identificações sobre como os alunos utilizam o computador e a internet em seus usos sociais. Nesse sentido, encontramos resposta para as perguntas: O que leram e escreveram? Como leem e escrevem? Com que propósitos? Com quais resultados? As interpretações expostas nessa seção permitiram concluir que os alunos não utilizaram os recursos do computador de maneira igual, mas da forma a tornassem essas práticas imbuídas de sentidos nos seus usos diários. As práticas de leitura e de escrita estão vinculadas à sua participação nas redes sociais, nas interações com amigos, na realização das tarefas escolares, ou seja, a diferentes usos do computador, fomentando outras formas de práticas de leitura e de escrita que muitas vezes são ignoradas ou não reconhecidas pelas instituições escolares e acadêmicas. Dessa forma, as práticas de leitura e de escrita no contexto digital transcenderam às habilidades técnicas universais para usos sociais, informando como os alunos desenvolveram suas práticas de letramento e incorporando a leitura e a escrita em práticas para os usos pessoais, entretenimento ou demandadas pela escola.

Considerações finais

A seguir, apresento as considerações finais organizadas ao redor de duas linhas de análises das implicações do curso de inclusão digital que se desenvolveu como uma proposta de política pública implementada na comunidade quilombola de Paineiras.

A primeira linha de análise lançará luz sobre um contexto mais amplo, discutindo os desdobramentos de uma política pública para a inclusão digital na comunidade quilombola pesquisada. A segunda linha realizará uma reflexão dentro de uma visão mais complexa sobre os recentes acontecimentos da relação tecnologia-sociedade que influenciam as pesquisas sobre letramento e inclusão digital, tendo como foco a reflexão sobre a atribuição de consequências universais ao processo de inclusão digital.

Acompanhar as atividades do Telecentro e um grupo de instrutores e alunos em um curso de inclusão digital significou uma aproximação com o cotidiano de uma comunidade quilombola. A permanência na comunidade por um longo período de tempo, de forma contínua e comprometida, possibilitou examinar através de diferentes situações, dentro e fora do Telecentro, a compreensão dos sujeitos pesquisados. As aulas do curso de inclusão digital permitiram-me identificar situações concretas dos usos da leitura e da escrita nos eventos de letramento para a compreensão dos significados locais das práticas de leitura e de escrita no contexto digital e como essas práticas se relacionam com um contexto mais amplo. A natureza flexível e reflexiva da etnografia ajudou-me a conduzir os caminhos da pesquisa para os entendimentos e reelaborações durante a trajetória para o processo analítico, permitindo encontrar respostas para as perguntas: Quais os significados e as finalidades que alunos de um curso de inclusão digital da comunidade quilombola Paineiras conferem às práticas de leitura e de escrita no uso do computador? O que leram e escreveram? Como leem e escrevem? Com que propósitos? Com quais resultados?

Em relação às implicações do curso para os participantes nos usos da leitura e da escrita no computador e na internet, as interpretações expostas no capítulo 9 permitiram concluir que os alunos não utilizam os recursos do computador de maneira igual, mas de forma que tornem essas práticas imbuídas de sentidos na vida cotidiana.. As práticas de leitura e de escrita estão vinculadas à sua participação nas redes sociais, nas interações com os amigos, na realização das tarefas escolares, ou seja, a diferentes usos do computador fomentando outras formas de práticas de leitura e de escrita que, muitas

vezes, são ignoradas ou não reconhecidas pelas instituições escolares e acadêmicas. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita no contexto digital transcenderam as habilidades técnicas universais para os usos sociais, informando como os alunos desenvolveram suas práticas de letramento e incorporaram a leitura e a escrita em práticas para usos pessoais, entretenimento ou orientadas pela escola. Nesse sentido, pode-se concluir que as práticas de leitura e de escrita que vêm de fora estão fundamentadas em uma linguagem universal, associadas aos usos locais do computador e da internet na comunidade observada.

Os resultados discutidos até esse ponto indicam que os significados das práticas de leitura e 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 análises do material do curso permitem afirmar que o conteúdo da apostila contendo informações para o uso de um *software*, apresentou-se em uma sequência tal, que faz entender que a inclusão digital está associada a habilidades técnicas relacionadas ao uso do computador. Em relação a esse material pode-se levantar a conjectura de que um material construído, levando-se em conta os interesses dos alunos e que busque potencializar suas experiências no computador e na internet, talvez pudesse diminuir, sobremaneira, as dificuldades experimentadas pelos alunos que foram evidenciadas nas análises apresentadas nos capítulos anteriores.

Foi evidenciado por meio das observações o uso dos conteúdos da apostila e de materiais complementares como sendo referências para a sistematização dos conhecimentos de introdução à informática básica com *software* livre com vistas à aquisição de conhecimento da arquitetura do *software* e do provisionamento técnico, reproduzindo práticas dominantes para aquisição de habilidades dissociadas das experiências dos alunos. A reprodução de práticas dominantes levanta questões de relevância acerca de como o processo de inclusão digital foi pensado para a integração do computador ao cotidiano dos alunos de uma comunidade quilombola. As análises mostram que ao conceber os materiais para o curso, não se atentou para a natureza das experiências dos usos da leitura e da escrita no contexto digital pelos alunos como já produtores de práticas de leitura e de escrita e conscientes dos conteúdos dos quais

querem se apropriar. A proposta do manual, a meu ver, falha em pelo menos três aspectos centrais: supõe uma noção instrumental focada na aquisição de habilidades para o uso do computador e da internet; traz incutida a ideia de que o manual é produto acabado, que contém em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis para a inclusão digital e, por fim, que inclusão digital é aquisição de habilidades tecnológicas separadas de outros domínios da vida social. Essas falhas devem-se à escolha pela readaptação de um material elaborado para outro contexto de capacitação.

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 e para pesquisa de formação de instrutores para os telecentros.

Para Cury (2005), uma política de inclusão pode ser compreendida como as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais pela presença interventora do Estado, objetivando aproximar os valores formais dos valores reais em situações de desigualdade. Nessa linha, uma política pública para inclusão, que tem como diretrizes fundamentais o “conceito de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social” (CURY, 2005, p. 15) porém utilizando como estratégia de inclusão digital o estímulo ao uso do computador e da internet do ponto de vista unicamente técnico, representa no mínimo, desconsiderar o valor dos conhecimentos já construídos localmente. A universalização de conhecimentos que se materializam através de textos padronizados, para atividades de informática básica reforça as dimensões das relações de poder social reafirmando as práticas da cultura dominante. A cultura escrita que está sendo produzida localmente e as habilidades determinadas pelo local têm estreita relação com as práticas globais, mas são invisíveis ou desqualificadas pelas políticas públicas. As práticas de leitura e de escrita dos alunos do curso foram redirecionadas para práticas locais, em função dos usos sociais, indicando que o letramento sempre vem de algum lugar. No caso específico, estavam endereçadas aos interesses dos alunos para utilizar o computador e a internet.

De acordo com as ideias de Barton e Hamilton (1998), conforme discutido no segundo capítulo, letramentos são sempre situados, por isso devem ser estudados em sua dimensão contextual. Cada estudo de um contexto específico contribui para o entendimento de modos e práticas de letramento que fazem parte de um amplo processo social. Dessa forma, a exploração do significado de letramento em um contexto definido busca mostrar a amplitude dessa concepção e sua utilização em diferentes esferas sociais. Essa ideia explicita a noção de que os alunos estão conectados às suas práticas sociais e são fluentes digitalmente naquelas práticas que fazem sentido no ambiente digital. Fluência que resulta de práticas que, como se mostrou nesta pesquisa, são realizadas a partir das relações de interesses pessoais, escolares e de entretenimento. Assim, o que se percebeu, portanto, foi que as práticas de leitura e de escrita dos alunos do curso de inclusão digital apresentaram-se em modos distintos quando da interação com o computador e a internet. Tomando como referência que os letramentos são situados, as práticas que conferem habilidades para que esses alunos possam utilizar o computador para interagir, produzir e compartilhar conteúdos, buscar informações, enfim, para a construção de seu letramento, são legitimadas em suas práticas particulares no contexto digital.

Uma das representações para a implementação de políticas públicas de inclusão digital é o entendimento de que as práticas de letramento consideradas legítimas são aquelas proporcionadas pelo curso de inclusão digital, podendo-se inferir então que as práticas de usos sociais podem ser entendidas como marginalizadas ou como atividades inferiores. No entanto, as práticas encontradas, quando do acesso à internet, se mostraram relacionadas com o que esses alunos fazem localmente e são aceitas globalmente em outros lugares como práticas reais de comunicação com os outros, como por exemplo, as práticas de leitura e escrita via *Chat*, evidenciando a participação dos alunos não só interagindo com a cultura local, mas também e por meio do computador, interagindo com a cultura global.

Em relação à atuação das instrutoras, os mapas de eventos construídos para as análises demonstraram que elas acataram as demandas pelos usos sociais em vez de imporem uma visão de apropriação da tecnologia informada por um projeto que previu uma aquisição técnica da tecnologia. Na maioria das vezes, as instrutoras remodelavam a aula atribuindo um sentido local para as práticas de leitura no contexto digital alterando o modo de implementação do curso em função das demandas dos alunos. Essa constatação revela que os desdobramentos de uma política pública necessitam capturar

as vozes das pessoas afetadas por essas políticas, não apenas porque são os destinatários da política, mas porque elas podem ter interesses ou percepções diferentes sobre o que significa ser incluído digitalmente; esse diferencial para buscar e entender as práticas locais pode favorecer os reais interesses das pessoas que são afetadas.

Os resultados indicam ainda a necessidade de se atentar para a importância da formação de instrutores para atuarem nos telecentros. A realização de novas investigações sobre processos de interpretação que considerem o ponto de vista da participação dos instrutores como foco do estudo, talvez possa esclarecer essas dúvidas e auxiliar a compreender melhor o papel que os instrutores devem ter na qualidade de gestores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e qual seu papel no processo de letramentos no contexto digital nessas comunidades. É importante ressaltar que esta pesquisa tomou como referência duas instrutoras que atuavam como professoras do curso de inclusão digital. Como já mencionado anteriormente, as instrutoras não recebiam bolsas e por possuírem conhecimentos avançados do uso do computador e da internet, foram selecionadas para tal função. As instrutoras recorriam a diferentes tipos de estratégias para auxiliar os alunos em sua aquisição de conhecimentos para os usos técnicos e sociais durante o curso. Contudo, podemos problematizar que apesar de todo o esforço dispensado pelas instrutoras aos alunos, sua participação em um curso de formação para instrutoras do Telecentro poderia, através das habilidades já construídas localmente, criar contextos mais significativos e estimulantes para que as instrutoras, conjuntamente com os alunos, pudessem atuar na criação de conteúdos para o contexto digital.

As práticas de leitura e 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 sua programação 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 evidências mostradas ao longo desta pesquisa fornecem uma base empírica para discutir como as práticas de leitura e de escrita através do computador desempenham um papel na vida dos indivíduos. A convergência dos múltiplos modos

de representação (linguagem, escrita, imagens, gráficos, ícones) e a presença de ferramentas tecnológicas acrescentam uma nova dimensão à definição das práticas de leitura e de escrita no contexto digital, como mostrado. As diferentes experiências de práticas de leitura e escrita revelam modos e estratégias variados para compreender e escrever textos no contexto digital.

As análises descreveram alguns dos aspectos da sala de aula, do material para o curso de inclusão digital do curso de informática e dos usos sociais por alunos no curso de um Telecentro da Comunidade Quilombola de Paineiras. Ressalto 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. É fundamental que a discussão de 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.

A problemática que envolve a política de inclusão digital nos conduz à discussão de qual o papel a ser desempenhado pela inclusão da tecnologia para reconhecimento, valorização e continuidade da cultura dentro das comunidades quilombolas: em que medida a inclusão digital pode fomentar conhecimentos e ações para a inclusão social dos membros dessa comunidade?

Segundo Jewitt (2008), a visão dominante do letramento como uma entidade universal, autônoma e monolítica é passível da necessidade de reconsideração. Argumento aqui que a noção de tecnologia para o letramento deve ser entendida como um uso situado de recursos que ela oferece. As TDICs não seriam boas ou ruins em si mesmas; o que deve ser observado é que essas tecnologias têm recursos que oferecem aos indivíduos outras formas de participação, potencializando a socialização em diferentes formas de linguagem. Trata-se de ir além do determinismo tecnológico para reconhecer formas em que a articulação desses elementos pode favorecer ou restringir a construção e a negociação de significados para a aquisição do letramento no contexto digital.

As contradições apontadas por meio da análise das práticas de leitura e de escrita no contexto digital podem ser explicadas se levarmos em conta as ideias de MAZARELLA (2005), quando afirma que um meio pode restringir ou potencializar

determinadas práticas sociais. As práticas de leitura e de escrita expressas no curso de inclusão digital se mostraram limitadas para os alunos do curso, pelo fato de terem sido incorporadas sem envolver intervenções complexas para apoiar a inclusão social. A aplicação de tecnologia da informação e da comunicação pode permitir a incorporação de recursos digitais, considerando elementos que auxiliem na construção de políticas de inclusão como sendo um conjunto de estratégias e ações para que a comunidade quilombola de Paineiras possa desenvolver suas práticas de leitura e de escrita para além daquelas orientadas para a amizade e o entretenimento, reconfigurando essas práticas em diálogos com as tradições e sua identidade étnico-cultural.

A crença generalizada de que as TDICs podem se constituir como fator de transformação social e cultural deve ser pensada com cautela. Como esta pesquisa mostrou, há muitas lacunas nas políticas públicas de inclusão digital que limitam o desenvolvimento social dos alunos, uma vez que, conforme apresentei no capítulo 1, a inclusão digital está sendo entendida como oportunidade de acesso à máquina e não como um ambiente de construção de saber. Esse entendimento pode ser confirmado nas relações de poder traduzidas em uma política pública que, através de um programa do governo que subsidia a universalização do acesso ao computador e a conexão à internet, enfrenta muitos problemas em sua execução sem a devida atenção do poder público.

Um dos problemas constatados refere-se às questões estruturais como condições pouco adequadas para o acesso à internet, a falta de um programa regular para manutenção dos computadores e a utilização limitada dos computadores pela falta de instrutores para atender aos usuários. Outro problema refere-se à sustentabilidade econômica, uma vez que o custo de manutenção do Telecentro é absorvido pela própria Associação de Remanescentes de Quilombo de Paineiras, que possui poucos recursos financeiros para investir na subsistência do Telecentro, como foi relatado. Como visto, vários foram os problemas detectados, porém, em minha opinião, o problema de maior relevância foi o fato de que a inclusão digital no planejamento e na execução do projeto pesquisado foi concebida como sendo meramente como o acesso físico e instrucional relacionados aos equipamentos e aos softwares básicos para uso da máquina sem objetivar as dimensões sociais e culturais que permitem materializar ações para a inserção do usuário no contexto digital, visando a inclusão social.

Referências

- ALVERMANN, D. E.; HAGOOD, M. C.; WILLIAMS, K. B. (2001). Images, language, and sound: Making meaning with popular culture texts. *Reading Online*. Retrieved October 12, 2007. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/newliteracies/action/alvermann/index.html>>. Acesso em: 27/12/2014.
- ARAÚJO, Elisa Cotta de. *Nas margens do São Francisco: sociodinâmicas ambientais, expropriação territorial e afirmação étnica do quilombo da Lapinha e dos vazanteiros de Pau de Léguas*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Montes Claros/MG, 2009.
- AREIAS, Almir das. *O que é capoeira*. São Paulo:, Brasiliense,. 1984.
- ARRUDA FILHO, E. J. M.; CABUSAS, J.; DHOKALIA, N. Social Factor versus Utilitarian Technology: Social Marketing versus Utilitarian Market. *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*. São Paulo, Vol. 5, p. 305-324, 2010.
- BARRETO, R. G. *Discursos e tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.
- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Psychology Press, 2000.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEAUD, S; WEBER, F. *Guide de l'enquete de terrain*. Paris: La Découverte, 1998.
- BEZEMER, J.; KRESS; G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designers for learning. *Written communication*. 2008.
- BIJKER, W. E.; PINCH, T. The social construction of facts and artefacts: or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. In: BIJKER, W. E.; HUGHES, T. P.; PINCH, P. (Orgs.) *The Social Construction of Technological Systems*, Cambridge: MIT Press, 1989. p. 17-50.
- BLOOME, D. Reading as a Social Process. In: *Advances in Reading Language Research*. V. 4, 1992.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality and classroom reading and writing. *Reading Research Quarterly*. 28, 4, 1993, p.303-333

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari. K. *Qualitative research for education: an introduction for theory and methods*. Boston, nº 4. Allyn and Bacon, p. 27-30, 1982..

BONTEMPO, Ricardo Alexandre; TRISTÃO, José Américo Martelli. Inclusão digital e cidadania: o programa telecentro. *INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA: O PROGRAMA TELECENTRO. Pesquisa em Debate*, edição 8, v. 5, n. 1, p. 89-99, Jan/jun 2008.

BOURDIEU, P. *O mercado de bens simbólicos*. A economia das trocas simbólicas., v. 2. Cidade: Editora, 1974.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. São Paulo: Autêntica,.1989.

BRAGA, Denise Bértoli. *A construção de sentidos em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos*. Linguística aplicada e contemporaneidade. Campinas: Pontes, p. 247-268, 2005. p. 247-268,.

BRANT, D.; CLINTON, K. Afterword. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice* (p. 254-258). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006.

BRASIL, Ministério das Comunicações. 2010. Disponível em <http://www.mc.gov.br/inclusao-digital-mc/telecentros/conheca-o-telecentro-comunitario/>. Acesso em: 24/06/2014.

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. 20 de novembro agosto de 2003.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BRASIL., Comitê executivo do Governo eletrônico.. *Oficinas de Planejamento Estratégico – Relatório consolidado – Comitês Técnicos*. Brasília, 2004, p. 12-14.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação e Linguística Aplicada, Campinas, 2007.

CANCLINI, Nestor G. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução: Ana Goldberger. ,São Paulo: iluminuras, 2008.

CARJAVAL, E. A multimodal approach to the understanding of students collaborative writing of the digital texts. In: KALMAN, J.; STREET, B. R. (Eds.). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. New York; London: Routledge, 2012.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (Orgs). *Itinerários de pesquisa:*

perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.^a ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; e Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED – Universidade do Minho,. 2007.

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

CASTELLS, Manuel. Communication, Power and Counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication*, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/46> >. Acesso em: 23/02/2015 julho 07/2013.

CASTRO, Andrea F. *Alfabetização digital: uma necessidade social no contexto escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA – CEDEFES. *Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, M. F. A política do reconhecimento do “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos”. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, ano 7, p. 209-235, .2001.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*; tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP,2002.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade,1996.

COATES, Jennifer (1996) *Men Talk .stories in the making of masculinities*. USA: Blackwell Publishing, 2003.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL. H. (Ed.). *Redefining students learning*. Hermine (Ed), 1984. Pp. 59-85.1984

contemporânea. 2 ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

COOPER, A.; MCLOUGHLIN, I. P.; & CAMPBELL, K. M. (2000). Sexuality in cyberspace: Update for the 21st Century. *Cyberpsychology & Behavior*, 3(4), 521-536, 2000. doi:10.1089/109493100420142.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORSARO, W. *Friendship and peer culture the early*. Norwood, N. J. Ablex, 1985.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

COSCARELLI, C. V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet *et al.* In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na internet: Novas formas de usar a linguagem*. ARAÚJO, J.C e BIASI-RODRIGUES, B. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.87-100

COSCARELLI, C. V. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, G.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 513- 524.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 23-35., 2003.

COSCARELLI, C. V. Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso.*, Palhoça, SC, v. 9, nº. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

DA MATA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na*

DELGADILLO, K; GOMÉZ, R; STOLL, K. Telecentros comunitários para o desenvolvimento humano. Lições sobre telecentros comunitários na América latina e no Caribe. Fundação Chasquinet, novembro de 2002.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 23/Maio05/2013.

DOLL, Johannes; BUAES, C. S. *Aprendizagem em curso de inclusão digital para pessoas adultas e idosas*. RBCEH, Passo Fundo, v. 6, n. 3, p. 320-331, set. /dez. 2009.

DROTNER, K. Processual methodologies and digital forms of learning. In: ESTRAD, O.; SEFTON-GREEN, J. *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: University Press, 2013.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa – reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. inicial-final, março/ 2002.

DURANTI, A.; GOODWIN C. (eds.). *Rethinking context*. Language as an interactive phenomenon. Studies in the social and cultural foundations of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DYSON, A.; GENISHI, C. *On the Case Approaches to Language and Literacy Research.*, New York: Teachers College, Columbia University, 2005.

DYSON, Anne Haas. *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press, 1997.

EDUCAUSE. (2007). 7 Things You Should Know About *Facebook* II. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7025.pdf>. Acesso em: 14/07 /2014.

FOLEY, D. Critical ethnography: The reflexive turn. *Qualitative studies in education*, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 469-490, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRADE, Isabel Cristina A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-84.

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. 9.ª ed. São Paulo: Vozes, 2007.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate, 1986.

GIBSON, James J. *The theory of affordances*. Hilldale, USA, 1977.

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

GOHN, M. G. (2004) Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, v.13, n. 2, 2004, p. 20-31.

GOHN, M. G. (2004) Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade* v.13, n.2, p.20-31.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan Publish, 1997. p. 181-202.

GREEN, J.; DIXON, C. Introduction to especial issues –“talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms”. *Linguistics and education*. Norwood, NJ: Able, 1993. p. 235-276.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Eds.). *Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan: ,2001. p.181-202.

GROSSO, Silvia Cristina Rodrigues *et al.* Telecentros e inclusão digital: um estudo de caso. *Temas em Administração: diversos olhares/Faculdades Integradas Padre Albino, Curso de Administração*,.-Vol. 4, n. 1, jan./dez., 2011.

GUERRERO, I. Technology and literacy: towards a situated comprehension of a Mexican Teacher's Actions. In: KALMAN, J.; STREET, B. R. (Eds.). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. New York, London: Routledge, 2011. p. 167-183

GUERRERO, Iran; KALMAN, J. "La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente.", *Revista Brasileira de Educação*. 15 (44), p. 213-229., 2010.

GUMPERZ, J. (Ed.). 1986. *Directions in sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York: Basil Blackwell, 1986.

GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.1-21. 1984.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora, 2003.

HEATH, S. B. *Ways With Words*. Cambridge: CUP, 1983.

HEATH, S; STREET, B. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, s./d. 2008.

HELOU, A. R. H. A *et al.* Políticas de inclusão digital. Novas tecnologias da educação. *CINTED*, .V. 9, nº No 1, p. 214-233, 2011.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2. ed. Selo Negro, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil "Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica." *Cadernos de Pesquisa*, nº 35, v. 124, p. 11-32, 2005.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2.^a ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32 (1), p. 241-267, 2008. p. 241-267.

JEWITT, C. Multimodality reading and writing for the 21st century. *Studies Cultural Politics of Education*, nº, v., p. 165-193, 2009.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal Literacy*. London: Peter Lang, 2003.

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

KALMAN, J. GPS Technology, Map Reading and everyday location practices in a fishing community. In: In: KALMAN, J.; STREET, B. R. (Eds.). *Literacy and*

numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond. New York, London: Routledge, 2013. p. 67-81

KALMAN, J.; STREET, B. (Orgs.). *Lectura, Escritura y Matemáticas Como Prácticas Sociales: diálogos com America Latina.* México City: Siglo XXI Editores, 2009.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* N° 3, v. 17, (p. 37-66, 2003) 3 (17): p. 37-66.

KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra.* Vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic, México: UNESCO y Secretaría de Educación Pública,. 2004.

KOCH, I. Concepções de língua, sujeito e sentido. In: KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

KRESS, G. *Literacy in new media age.* London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. What is a mode? In: JEWITT, C. *the Routledge Handbook of Multimodal Analysis.* New York: Routledge, Taylor & Francis, 2009.

KRESS, G.; BEZEMER J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET, B. *et al. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en America latina y el Caribe (CREFAL).* México: Editora, 2009.

KRESS, G.; STREET, B. 'Foreword'. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.). *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of Praticce.,* Clevelon, UK: Multinngual matters,. 2006. p. 18-37.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age.* London; New York: Routledge, 2003, 2010.

KRESS, Gunther. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.* New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication.* London; New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. *Reading imagens: the grammar of visual design.* London: Routlegde Falmer, 2006.

LAJOLO, M; ZILBERMAM, R. *Das tábuas da lei à tela e do computador: a leitura em seus discursos.* São Paulo: Ática, 2009.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools.* Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LATOUR, B. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.*São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LEANDER, K.. *Youth Internet practices and pleasure: Media effects missed by the discourses of “reading” and “design.”* Key note delivered at ESRC Seminar Series: Final Conference. London: Institute of Education, 2007.

LEITE, I. B. Os Quilombos no Brasil. *Etnográfica*, Vol. IV (2), p. 333-354, 2000.

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

LITTAU, Karin. *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*. Cambridge: Polity, 2006.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. *Educação a Distância: estado da arte*. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.

LOPES, Luís Carlos. *Crenças e tecnologias: ensaios de comunicação, cibercultura e argumentação*. Porto Alegre: Sulina; São Carlos: EdUSCar, 2007.

LORENZATTI, M. C. When illiterate isn't Illiterate. Reading Reality in a Multimodal way. In: KALMAN, J.; STREET, B. R. (Eds.). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. New York, London: Routledge, 2012. p. 81-95.

LUKE, A., & CARRINGTON, V. Globalisation, literacy curriculum practice. In: R. Fisher, M. Lewis, & G. Brooks (Eds.), *Raising standards in literacy*. (pp. 231–250). London: Routledge, 2002. p. 231-250.

MACDOUGALL, J. P. Transnational commodities as local cultural icons: Barbie dolls in Mexico. *Journal of popular culture*, 37 (2), p. 189-214, 2003.

MACHADO, Jorge A. *Como pesquisar na Internet: guia de métodos, técnicas e procedimentos gerais*. 2004. Disponível em: <[http://www.forumglobal.de/curso/textos/pesquisar_ na_internet.htm](http://www.forumglobal.de/curso/textos/pesquisar_na_internet.htm)>. Acesso em: 06/07/2014.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? *Conjectura*, nº 2, v. 14, p. 49-63, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas: Pontes, n. 3, p. 134-147, Campinas (SP): Pontes, 1999.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-208.

MARINHO, M. Chapter 1. The local and the global in literacy practices in “traditional communities”. In: KALMAN, J.; STREET, B. R. (Eds.). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. New York, London: Routledge, 2012. p. 19-37.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARINHO, Simão Pedro Pinto *et al.* In times of media convergence, incorporating web 2.0 in the curriculum is the new challenge to the schools. *Revista de Informática Social*, n. 9, Ano 5, p. 47-69., n. 9, 2008. Disponível em: <<http://www.ris.uvt.ro/Publications/June%202008/SMarinho.pdf>>. Acesso em: 17/02/2014.

MARSH, J. (2006). Global, local/public, private: Young children's engagement in digital literacy practices in the home. In: PAHL, K.; ROWSELL, J. (Eds.), *Travel notes from the New Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. Em outro momento vc colocou Clevedon.

MATTHEWMAN, S.; TRIGGS, P. Obsessive compulsive font disorder: The challenger of supporting pupils' writings computers. *Computers and education*, nº 43, 2004.

MAZARELLA, W. Culture, Globalization, Meditation. *Annual Review of Anthropology*. Palo Alto, v. 33, 2004.

MEDEIROS, Assis. *Hackers: entre a ética e a criminalização*. Florianópolis: Visual Books, 2002.

MILLER, C. R.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil hoje*. São Paulo: Global, 2006.

MURPHY, P. D.; KRAID, M. (Eds.). *Global media studies: ethnographic perspectives*. New York: Routledge, 2003.

MYERS, J.; HAMMETT, R.; MICKILLOP, M. Connecting, exploring and exposing the self in hipermedia projects. In: GALLEGO, M.; HOLLINGSWORTH, S. *What counts as literacy: challenging the school standard*. New York: Teachers college Press, 2000.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, nº 1, v. 1, São João Del-Rei, p. 1-17, jun. 2006.

NORMAN, Donald. Affordances and design. Unpublished article, available online Disponível em: <http://www.jnd.org/dn.mss/affordances-and-design.html>, 2004. Acesso em: 22/04/2013.

NOVAIS, A. E. Experiências genuinamente digitais e a herança do impresso: o que ajuda na interação com as interfaces gráficas. In: RIBEIRO, A. E. *et al. Linguagem tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 77-90.

OKADA, E. M. Justification Effects on consumer choice of hedonic Utilitarian Goods., *Journal of Marketing Research*., Vol. 42, Issue 1, p. 43, 2005.

PAHL., K.; ROWSELL, J. (Eds.). *Travel Notes from de New Literacy Studies*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

PAHL, K. Children's text-making at home: Transforming meaning across modes. In: JEWITTC.; KRESS, G. (Eds.), *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003. p. 139-154.

PAHL, K. *Transformations: Children's meaning making in nursery education*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham, 1999.

PAIXÃO, L. P. Catadores de dignidade: assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 265-286.

PRENSKY, M. "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". *On the Horizon*, nº 5, vol. 9, p.1-6, 2001. PRETTO, N. L. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. In : DALBEN, A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 279-294.

RAMAL, Andrea Cecília. "Ler e escrever na cultura digital". *Revista Pátio*, ano 4, nº 14, p 89-118, 2000.

RAMOS, Jarbas S. Cultura e Religiosidade na comunidade tradicional. 2009. Disponível em: <http://www.congressods.com.br/segundo/images/trabalhos/populacoes/Jarbas%20Siqueira%20Ramos.pdf>. Acesso em: 29/08/2014.

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

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V., e RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* Belo horizonte : Autêntica, 2005. p. 125-149.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando*. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

RIBEIRO, A. E. *Novas tecnologias para ler e escrever* — algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura Hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, nº 2, v. 9, p. 15-32, jul./dez. 2006.

RITZER, G. *The McDonaldization of Society: an investigation into the changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

ROCKWELL, Elsie. "Os usos escolares da língua escrita." *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, v. 52, p. 85-95, (1987).

ROJO, R.; MOURA, E. (2012). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALOMON, G. (Ed.). *Distributed cognitions* — —psychological and educational considerations. (Cambridge: Cambridge University Press), 1993.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Ligia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. Os espaços líquidos da cibermídia. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, v. 2, p. 1-13, 2005.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-182.

SCHAFF, A. *A sociedade da informática: as consequências da segunda revolução industrial*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Havard University Press, 1981.

SEBBEN, Andressa. Introdução à informática: uma abordagem com *LibreOffice* / Universidade Federal da Fronteira Sul. In: SEBBEN, A; MARQUES, Antonio Carlos Henriques. – Chapecó : UFFS, 2012. p. 1-17.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SNYDER, I. (Org.). *Silicon literacies. Communication, innovation and education in the electronic age*. New York: Routledge, 2002.

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

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos estud. - CEBRAP* [online], nº 72, p. 101-117, 2005., n.72, pp. 101-117. ISSN 1980-5403. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006>. Acesso em: 18/05/213.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, nº 16, p. 20-45, jun./dez. 2006.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed., 1980.

STAKE, Stake R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London. Thousand Oaks: Sage, 1998. p. 224-236.

STREET, B. “What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”., *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), p. 77-91, 2003.

STREET, B. *et al.* Multimodality and New literacy Studies. In: JEWITT, C. *The Routledge handbook of Multimodal analysis*. New York: Routledge, 2009.

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

STREET, B. V. Literacy demands of the curriculum in the post-compulsory years. In: CUMMING, J.; WYATT-SMITH, C. *Literacy and the curriculum: success in senior secondary schooling*. ed. / Claire Wyatt-Smith; Joy Cumming. Melbourne, Vic: ACER Press, 2001.

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

STREET, B. V. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). *The Written Word: studies in literate thought and action*. Springer: Verlag Press, 1988. p. 59-72.

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

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <[http://www.aladi.org/NSFALADI/ecomerc.NSF/40b793de37687ff303256dd30068817f/d5a7ddcf91905fc603256a3200462c4b/\\$FILE/livroverde.pdf](http://www.aladi.org/NSFALADI/ecomerc.NSF/40b793de37687ff303256dd30068817f/d5a7ddcf91905fc603256a3200462c4b/$FILE/livroverde.pdf)>. Acesso em: 10/12/2008.

TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. Tradução de Bahr, Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: MaKron Books do Brasil, 1999.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*., 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 183-206.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel., 2005. Disponível em: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf. Acesso em: 10/04/2104.

WALFORD, Geoffrey. *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press, 2008.

WARSCHAUER, M. *Laptops and literacy: learning in the wireless classroom*. New York: Teachers College Press, 2006.

WARSCHAUER, M. Reconceptualizing the Digital Divide. *First Monday*, volume 7, Número nº 7, – 2003. Disponível em: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/967/888>. Acesso em: 10/10/2013. Acesso em: 19/02/2014.

WARSCHAUER, Mark. *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT press, 2004.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Revista Ciência da Informação*. Brasília, nº 2, v. 29, p. 71-77, mai. /ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>. Acesso em: 13/11/2013.

WOLCOTT, H. F. Transforming qualitative data: description analysis and interpretation. Thousand Oaks: Sage, 1994.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUCSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-221.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. *Veredas—Revista de estudos Linguísticos da Universidade Federal de Juiz de Fora*, nº. 1, v. 4, p. 51-57, jan./jun. 2000.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P.287-309.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) sujeito de pesquisa em idade de 14 a 17 anos;

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa **Práticas de letramento no contexto digital: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola** que visa investigar como residentes da comunidade integram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao seu cotidiano à medida que frequentam o telecentro Antônia Rocha, situado na comunidade quilombola. Buscar-se-á ainda, compreender quais os significados e finalidades que os diferentes grupos da comunidade conferem às práticas de leitura e escrita no uso do computador.

Procedimentos de estudo

A sua participação consiste em permitir que você seja filmado ao utilizar o computador do telecentro e responder às perguntas apresentadas pelo pesquisador estando as mesmas relacionadas às suas práticas de leitura e escrita realizadas no computador e na internet. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a sua confirmação das informações coletadas. Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar. Você deverá possibilitar à pesquisadora conviver, observar, entrevistar e filmar os diferentes momentos em que ele estiver no telecentro e em outros espaços públicos da comunidade que sejam de interesse da pesquisa.

Riscos e desconfortos

Os materiais e métodos e as técnicas empregadas neste estudo não oferecem possibilidades de danos aos seus sujeitos, sejam esses danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, imediatos ou tardios, uma vez que tem sido amplamente utilizados em pesquisa na área e tiveram comprovadas sua segurança, validade e confiabilidade. Essa afirmação é baseada no fato de que esses instrumentos têm sido amplamente utilizados em outros estudos sobre o tema em questão e de que nenhum risco, seja imediato, seja tardio, ter sido relatado na literatura. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).** Um risco possível pode provir da identificação dos participantes, no entanto esse risco será evitado com a **garantia do anonimato durante e após a pesquisa a ser realizada.**

Benefícios

Espera-se, com o resultado desse estudo, que você possa contribuir para auxiliar no aprimoramento da implementação e gestão das políticas públicas de inclusão digital, sobretudo pela possibilidade de oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca do letramento no contexto digital, colaborando ainda com a produção científica da área. A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até fevereiro de 2014 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Custo Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

Caráter confidencial dos registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso, quando da publicação dos resultados, os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, que resguardem o anonimato. Ao término do processo da apresentação, defesa e aprovação dessa pesquisa, o material gravado será arquivado pelo pesquisador, em meio digital, preservando seu caráter confidencial.

Participação

A sua participação nesse estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não participar ou de sair desse estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3409-4592, pelo e-mail coep@prpg.ufmg.br ou na Unidade Administrativa II (Prédio do FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha, na cidade de Belo Horizonte.

A pesquisadora responsável poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o trabalho, assim como tirar dúvidas, bastando o contato no seguinte endereço:

Nome da pesquisadora: Maria Jacy Maia Velloso

Endereço: Rua Ronaldo de Carvalho Freire, 1050, apto: 302. Bairro: Morada do sol
Montes Claros -MG

Telefone: (38) 8411-0734

e-mail: m.jacy@hotmail.com

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Telefone: (31)34096223

e-mail: lalucia@gmail.com

Declaração de consentimento

Li, as informações contidas nesse documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desse estudo.

Nome do Participante (em letra de forma)

Assinatura do Participante

Data

Obrigada por sua autorização e por merecer sua confiança.

Maria Jacy Maia Velloso

Assinatura do Pesquisador**APÊNDICE B****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Senhores pais e/ou responsáveis pelo sujeito, em idade de 14 a 17 anos, participante da pesquisa

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa **Práticas de letramento no contexto digital: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola** que visa investigar como residentes da comunidade integram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao seu cotidiano à medida que frequentam o telecentro Antônia Rocha, situado na comunidade quilombola. Buscar-se-á ainda, compreender quais os significados e finalidades que os diferentes grupos da comunidade conferem às práticas de leitura e escrita no uso do computador.

Venho solicitar sua autorização para que seu (sua) filho (a) participe da pesquisa.

Procedimentos de estudo

A participação de seu (sua) filho (a) consiste em permitir que ela seja filmado ao utilizar o computador do telecentro e responder às perguntas apresentadas pelo pesquisador estando as mesmas relacionadas às suas práticas de leitura e escrita realizadas no computador e na internet. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a sua confirmação das informações coletadas. Seu (sua) filho (a) poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar. Seu (sua) filho (a) deverá possibilitar à pesquisadora conviver, observar, entrevistar e filmar os diferentes momentos em que ele estiver no telecentro e em outros espaços públicos da comunidade que sejam de interesse da pesquisa.

Riscos e desconfortos

Os materiais e métodos e as técnicas empregadas neste estudo não oferecem possibilidades de danos aos seus sujeitos, sejam esses danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, imediatos ou tardios, uma vez que tem sido amplamente utilizados em pesquisa na área e tiveram comprovadas sua segurança, validade e confiabilidade. Essa afirmação é baseada no fato de que esses instrumentos têm sido amplamente utilizados em outros estudos sobre o tema em questão e de que nenhum risco, seja imediato, seja tardio, ter sido relatado na literatura. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos**

(mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada). Um risco possível pode provir da identificação dos participantes, no entanto esse risco será evitado com a **garantia do anonimato durante e após a pesquisa a ser realizada.**

Benefícios

Espera-se, com o resultado desse estudo, que seu (sua) filho (a) possa contribuir para auxiliar no aprimoramento da implementação e gestão das políticas públicas de inclusão digital, sobretudo pela possibilidade de oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca do letramento no contexto digital, colaborando ainda com a produção científica da área. A permanência no local de pesquisa se estenderá de julho até fevereiro de 2013 e o acompanhamento da pesquisa será feito pela professora Dra. Maria Lúcia Castanheira.

Custo Reembolso

Seu filho (a) não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

Caráter confidencial dos registros

A identidade de seu (sua) filho (a) será mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, seu (sua) filho (a) não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso, quando da publicação dos resultados, os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, que resguardem o anonimato. Ao término do processo da apresentação, defesa e aprovação dessa pesquisa, o material gravado será arquivado pelo pesquisador, em meio digital, preservando seu caráter confidencial.

Participação

A participação de seu (a) filho(a) nesse estudo é muito importante e voluntária. Ele (a) tem o direito de não participar ou de sair desse estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3409-4592, pelo e-mail coep@prpg.ufmg.br ou na Unidade Administrativa II (Prédio do FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, Pampulha, na cidade de Belo Horizonte.

A pesquisadora responsável poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o trabalho, assim como tirar dúvidas, bastando o contato no seguinte endereço:

Nome da pesquisadora: Maria Jacy Maia Velloso

Endereço: Rua Ronaldo de Carvalho Freire, 1050, apto: 302. Bairro: Morada do sol
Montes Claros -MG

Telefone: (38) 8411-0734

e-mail: m.jacy@hotmail.com

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Telefone: (31)34096223

e-mail: lalucia@gmail.com

Declaração de consentimento

Li as informações contidas nesse documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para minhas dúvidas. Confirmando ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido. Compreendo que é de meu direito recusar-se a autorizar que meu (minha) filho (a) tenha as filmagens e entrevistas gravadas. A minha recusa não terá qualquer consequência negativa: nem para mim, nem para a minha família.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para meu (minha) filho (a) participar desse estudo.

Nome do Pai ou responsável (em letra de forma)

Assinatura do Pai ou responsável

Data

Obrigada por sua autorização e por merecer sua confiança.

Maria Jacy Maia Velloso

Assinatura do Pesquisador

Data

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado Senhor(a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa **Práticas de letramento no contexto digital: usos da leitura e da escrita no telecentro de uma comunidade quilombola** que visa investigar como residentes da comunidade integram Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao seu cotidiano à medida que frequentam o telecentro Antônia Rocha situado na comunidade quilombola. Buscar-se-á ainda, compreender quais os significados e finalidades que os diferentes grupos da comunidade conferem às práticas leitura e escrita no uso do computador.

Procedimentos de Estudo

A sua participação consiste em permitir que você seja filmado ao utilizar o computador do telecentro e responder às perguntas apresentadas pelo pesquisador estando as mesmas relacionadas às suas práticas de leitura e escrita realizadas no computador e na internet. Essa entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a sua confirmação das informações coletadas. Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar. Você deverá possibilitar à pesquisadora conviver, observar, entrevistar e filmar os diferentes momentos em que ele estiver no telecentro e em outros espaços públicos da comunidade que sejam de interesse da pesquisa.

Riscos e desconfortos

Os materiais e métodos e as técnicas empregadas neste estudo não oferecem possibilidades de danos aos seus sujeitos, sejam esses danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, imediatos ou tardios, uma vez que tem sido amplamente utilizados em pesquisa na área e tiveram comprovadas sua segurança, validade e confiabilidade. Essa afirmação é baseada no fato de que esses instrumentos têm sido amplamente utilizados em outros estudos sobre o tema em questão e de que nenhum risco, seja imediato, seja tardio, ter sido relatado na literatura. **Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada).** Um risco possível pode provir da identificação dos participantes, no entanto

esse risco será evitado com a **garantia do anonimato durante e após a pesquisa a ser realizada.**

Benefícios

Espera-se, com o resultado desse estudo, que você possa contribuir para auxiliar no aprimoramento da implementação das políticas públicas de inclusão digital, sobretudo pela possibilidade de oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca do letramento no contexto digital, colaborando também com a produção científica da área.

Custo/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

Caráter confidencial dos registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso, quando da publicação dos resultados, os entrevistados serão identificados por nomes fictícios, que resguardem seu anonimato. Ao término do processo de apresentação, defesa e aprovação dessa pesquisa, o material gravado será arquivado, pelo pesquisador, em meio digital, preservando seu caráter confidencial.

Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3409-4592 , pelo e-mail coep@prpg.ufmg.br ou na Unidade Administrativa II (Prédio da FUNDEP), 2º andar, sala 2005, Campus Universitário da UFMG, na Pampulha.

A pesquisadora responsável poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o trabalho, assim como tirar dúvidas, bastando o contato no seguinte telefone ou endereço:

Nome do pesquisador: Maria Jacy Maia Velloso

Endereço: Rua Ronaldo de Carvalho Freire, 1050 – apto:302 Morada do Sol

Telefone: (38)8411-0734 **e-mail:** m.jacy@hotmail.com

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheiras

Telefone: (31)34096223

e-mail: lalucia@gmail.com

Declaração de consentimento

Li, as informações contidas nesse documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do Participante

Obrigada por sua participação e por merecer sua confiança.

Maria Jacy Maia Velloso

Data

Assinatura do Pesquisador

Data